

**ASiantuntijuuden ilmaiseminen
oppisopimuskoulutuksessa:
kysymysten ja direktiivien tehtäviä
opintopiirikeskustelussa**

Pro gradu -tutkielma
Aleksi Heikola
Helsingin yliopiston
suomen kielen,
suomalais-ugrilaisten ja
pohjoismaisten kielten ja
kirjallisuuksien laitos
Toukokuu 2016

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuusk- sien laitos	
Tekijä – Författare – Author Heikola, Aleksis Eero Antero			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Asiantuntijuuden ilmaiseminen oppisopimuskoulutuksessa: kysymysten ja direktiivien tehtäviä opintopiirikeskustelussa			
Oppiaine – Läroämne – Subject Suomen kieli			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika – Datum – Month and year Toukokuu 2016	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 78 s. + kaksi liitesivua
<p>Tiivistelmä – Referat – Abstract</p> <p>Pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan monenkeskistä opintopiirikeskustelua keskusteluanalyyt- tisellä metodilla. Aineiston keskusteluihin osallistuu oppisopimuksella lähihoitajan ammattiin opiskelevia opiskelijoita ja heidän ohjaajiaan. Osa opiskelijoista on kakkoskielisiä ja opiskeli- joiden välillä on eroa myös opiskelukokemuksessa: toiset ovat pidemmällä opinnoissaan kuin toiset. Aineisto koostuu noin 7,5 tunnista tekijän videoimista keskusteluista yhden syksyn aika- na; aineisto on osa laajempaa vuorovaikutusta oppisopimuskoulutuksessa tutkivaa pitkittäishan- ketta.</p> <p>Tutkielman tavoitteena on selvittää asiantuntijuuden osoittamista opintopiirissä kahden vuoro- vaikutuskäytännön avulla. Yhtäältä tavoitteena on tutkia kysymisen tehtävää asiantuntijuuden osoittajana opintopiirin osallistumiskehikossa ja toisaalta toiminnan ohjaamista (direktiivisyyttä) imperatiivilauseiden ja passiivin direktiivisen käytön avulla. Tutkielmassa paneudutaan kysymysten ja direktiivien sekventiaaliseen kontekstiin ja kielelliseen rakentumi- seen tarkasteltaessa niiden tehtäviä.</p> <p>Tutkielmassa osoitetaan, että opintopiirin ohjaaja käyttää kysymistä oman agendansa ajamiseen ja osoittaakseen kokeneiden opiskelijoiden asiantuntijuutta. Myös opiskelijoiden keskinäiset kysymykset tekevät näkyväksi kokeneempien opiskelijoiden asiantuntija-asemaa, mutta lisäksi ne toimivat kokemattomampien opiskelijoiden keinona hakea käytännön neuvoja ja tietoa. Ky- symysten kielelliset rakennuskeinot vaihtelevat, ja kysymysten muotoilussa käytetään apuna esimerkiksi liitepartikkeleita.</p> <p>Opintopiirissä direktiivejä käytetään tiuhasti etenkin käytännön hoitotyön harjoitustilanteissa kuten verenpaineen mittaamisessa tai insuliinin pistämisessä. Direktiivit muodostavat ryppäitä ja toimivat yhteistyössä keskenään. Imperatiivilauseita käytetään ohjaamiseen etenkin silloin, kun kokemattomaa opiskelijaa ohjataan yksityiskohtaisesti jo meneillään olevassa hoitotoimenpi- teessä. Passiivi puolestaan toimii direktiiveissä vastuunsiirtäjänä ja ammattiosaaajien joukon luo- jana.</p> <p>Oppisopimuskoulutus on vakiinnuttanut paikkansa koulutuskentällä, joten asiantuntijuuden ra- kentumisen kielellinen analyysi on tärkeää ulottaa myös oppisopimuskoulutukseen.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords keskusteluanalyysi, opintopiirikeskustelu, kysyminen, kysymys, direktiivi, imperatiivi, passiivi, asiantuntijuus			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Keskustakampuksen kirjasto, Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuk- sien laitos			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

SISÄLLYS

1 Johdanto.....	1
1.1 Tutkimuskysymykset.....	1
1.2 Tutkimuksen kulku.....	2
2 Aineisto ja metodi.....	2
2.1 Aineistona opintopiirikeskustelu.....	3
2.1.1 Aineiston kerääminen ja analysointitavat.....	4
2.1.2 Opintopiirikeskustelu institutionaalisen keskustelun ja arkikeskustelun rajapinnassa.....	7
2.2 Metodina keskustelunanalyysi.....	10
3 Teoreettisia näkökulmia ja tärkeitä käsitteitä.....	12
3.1 Kysyminen ja vastaaminen puhetoimintoina ja osana vierusparia.....	13
3.2 Johdatus direktiivitutkimukseen.....	17
3.3 Aiempi tutkimus opintopiireistä.....	20
4 Kysyminen ohjaajan ja opiskelijan työkaluna opintopiirikeskustelussa.....	21
4.1 Ohjaajan esittämät kysymykset.....	21
4.2 Opiskelijoiden keskinäiset kysymykset.....	40
4.3 Yhteenveto.....	49
5 Direktiivit osana opintopiirivuorovaikutusta.....	50
5.1 Imperatiivilauseet.....	50
5.2 Passiivit.....	62
5.3 Yhteenveto.....	68
6 Päätelmiä ja pohdintaa.....	69
Lähteet.....	72
Liite 1: Litterointimerkit	

1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin oppisopimuksella lähihoitajan ammattiin opiskelevien opiskelijoiden opintopiirejä vuorovaikutuksen kannalta. Aiempaa tutkimusta opintopiirivuorovaikutuksesta on etenkin suomenkielisten aineistojen piirissä ollut melko vähäisesti, joten opintopiiriaineistoni tutkimiselle on selkeät perusteet.

Työni tavoite on esitellä ja analysoida opintopiirivuorovaikutusta kahden keskusteluilmion kautta. Olen rajannut tutkimusaiheeni koskemaan kahta opintopiirivuorovaikutuksen kannalta keskeistä ilmiötä, jotka ovat kysyminen ja direktiivit. Näiden ilmiöiden avulla pystyn analysoimaan monenlaisia opintopiirikeskustelun sekvenssejä ja etenkin sellaisia jaksoja, joissa on jokin käytännön oppimistavoite. Samalla ilmiöiden esittely ja analysointi kertovat opintopiirikeskustelun osallistumiskehikosta ja asiantuntijapositioista.

1.1 Tutkimuskysymykset

Työni tutkimusongelmat kumpuavat suoraan aineiston tarkastelusta ja läpikäymisestä. Kysymisen ja direktiivit olen edelleen analyysissani rajannut siten, että kysymisen osalta tarkastelen etenkin sellaisia kysymys-vastaus-sekvenssejä, joista voi tehdä päätelmiä keskustelun osallistujakehikosta ja asiantuntijuuden osoittamisesta. Direktiiveistä puolestaan otan lähempään tarkasteluun imperatiivilauseet ja passiivin direktiivisen käytön. Tarkastelen myös edellä kuvattujen ilmiöiden kielellistä rakentumista opintopiirivuorovaikutuksessa. Tutkimuskysymykset tässä työssä ovat

- Millaisissa tilanteissa kysymistä hyödynnetään opintopiirikeskustelussa ja millaisia tehtäviä kysymisellä on asiantuntijuuden rakentamisen kannalta?
- Millaisia tehtäviä imperatiivilauseilla ja passiivilla on opintopiirien direktiivisyyttä tarkasteltaessa?
- Millaisissa sekvensseissä edellä mainitut ilmiöt toimivat ja miten sekvenssit rakennetaan kielellisesti?

1.2 Tutkimuksen kulku

Tutkielmani koostuu kuudesta pääluvusta. Johdattelevan ensimmäisen luvun jälkeen esittelen työni aineiston ja metodin. Kuvailen aineistoani melko paljon, jotta lukijalle syntyy tarkka käsitys siitä, millaista aineistoa työssäni tutkin. Aineistoni sisältää monia keskustelunanalyttiseltä kannalta kiinnostavia tutkimusmahdollisuuksia institutionaalisuus-arkikeskustelu-akselista monikielisyyteen ja kokemuksellisten positioiden luomaan epäsymmetriaan. Toisessa luvussa pohdin myös keskustelunanalyysia tutkimusmetodina ja metodin sopivuutta omaan tutkimukseeni.

Kolmannessa luvussa esittelen työni teoreettista viitekehystä ja muutamia tärkeitä käsitteitä. Keskityn pohtimaan kysymistä ja direktiivisyyttä keskustelunanalyttisinä käsitteinä ja toimintakategorioina sekä esittelen opintopiireistä aiemmin tehtyä tutkimusta.

Työni neljäs ja viides luku sisältävät varsinaisen aineistoanalyysin ja muodostavat siten tutkielmani ytimen. Neljännessä luvussa erittelen kysymistä työkaluna opintopiirivuorovaikutuksessa: yhtäältä analysoin kysymyksiä, joita opintopiirin ohjaaja esittää kokeneelle opiskelijalle, ja toisaalta analysoin myös opiskelijoiden keskinäisiä kysymyksiä. Viides luku puolestaan esittelee imperatiivilauseiden ja passiivin tehtäviä direktiivisessä merkityksessä aineistossani.

Kuudennessa luvussa kokoan yhteen analyysilukujeni päätelmiä, vastaan tutkimuskysymyksiini ja esitän toiveita jatkotutkimukselle. Lopuksi esittelen työssäni käytetyt lähteet ja keskustelunanalyttiseen tutkimusperinteeseen vakiintuneen litterointimerkit.

2 Aineisto ja metodi

Tässä luvussa esittelen työssäni käytetyn aineiston. Aineistoesittelyssä kuvaan yhtäältä käytännön tutkimusprosessia ja toisaalta pohdin aineistoa keskustelunanalyttisen tutkimusperinteen kannalta. Aineistossani on piirteitä sekä institutio-

naalisesta että arkikeskustelusta, joten kommentoin aineistoa myös tästä näkökulmasta. Tämän luvun aikana pohdin myös keskustelunanalyysin käyttöä metodina tässä tutkimuksessa etenkin opintopiiritutkimuksen työkaluna. Esittelen myös tiiviisti keskustelunanalyysin pääperiaatteet keskittyen kuitenkin edelleen metodin toimivuuteen oman työni kannalta.

2.1 Aineistona opintopiirikeskustelu

Tutkielmassani käytän aineistona opintopiirikeskusteluja, joita olen käynyt videoimassa keskimäärin joka toinen viikko tammikuusta 2013 alkaen osana Oppiminen vuorovaikutuksessa -hanketta, jossa olen työskennellyt tutkimusavustajana. Hanketta johti tutkijatohtori Marjo Savijärvi, ja hanke toteutettiin yhteistyössä Helsingin yliopiston, Helsingin kaupungin ja Helsingin kaupungin omistaman sosiaalisen in-house-yrityksen kanssa. Opintopiiriin kokoontui oppisopimuksella lähihoitajiksi opiskelevia opiskelijoita. Opiskelijat viettivät viikosta yhden tai kaksi päivää koululla opiskelujen parissa. Opintopiirien ideana oli koota opiskelijat yhteen koulupäivän jälkeen oppisopimusyrityksen tiloihin pohtimaan koulussa opiskeltuja asioita. Videoinnit on tehty oppisopimusyrityksen tiloissa muutamia teemavierailuja lukuun ottamatta. Opintopiireissä tehtiin myös lisätehtäviä, pohdittiin hoitotyöhön liittyviä teemoja ja vaihdettiin kuulumisia. Oppisopimusyritys järjestää koulutuksen työmarkkinoilla heikossa asemassa oleville ihmisille: esimerkiksi pitkäaikaistyöttömille ja maahanmuuttajille. Koulutuksen kesto vaihtelee, mutta on useimmiten kaksivuotinen.

Aineistoa on kertynyt kaikkiaan noin 119 tuntia. Olen kuitenkin nähnyt aiheenrajauksen ja tutkimuskysymysten kannalta järkeväksi rajata aineistoni niihin syksyn 2014 opintopiirikertoihin, jolloin paikalla on ollut sekä juuri opiskelunsa aloittaneita opiskelijoita että pidempään opiskelleita ja ohjaajat, sillä tavoitteenani on tässä työssä tarkastella nimenomaan ohjaajan orientoitumista opiskelijoiden opiskelukokemukseen ja opiskelijoiden keskinäisiä vertaissuhteita. Näin ollen aineistonrajauksen jälkeen tähän työhön jäi käytettäväksi noin seitsemän ja puoli tuntia aineistoa, josta olen litteroinut kokonaisuudessaan lähes kaksi tuntia.

Opintopiirivuorovaikutuksesta on aiempaa tutkimusta niukalti, mutta opintopiiriin rinnastettavia tilaisuuksia, kuten esimerkiksi yliopistojen seminaarikoontumisia ja tuutorointitilanteita on tutkittu jonkin verran (ks. esim. Benwell & Stokoe 2002, Svinhufvud 2015). Opintopiirikeskusteluaineistoon liittyy kiinnostavia ominaisuuksia, joista erityisesti keskustelun monenkeskisyys on mainitsemisen arvoinen piirre. Keskustelun monenkeskisyys vaikuttaa vuorottelun jäsentymiseen, litterointiin ja ylipäättään siihen, mitä keskustelusta voidaan tutkimuksen keinoin nostaa esille. Kahdenkeskisessä keskustelussa eli dyadissa vuorottelu seuraa AB AB AB -kaavaa, mutta monenkeskinen keskustelu rikkoo vuorottelun kaavamaisuuden: keskustelu ei siis etene ABCD ABCD -tyylillä, vaan vuorottelu sirpaloituu (Sacks 1974: 712-713, Londen 1997: 57-58). Aineistossani korostuu kin vuorottelun merkitys: kaikki opiskelijat eivät ole yhtä paljon äänessä. Joillakin aineistonkeruukerroilla paikalla on ollut niin paljon keskustelijoita, että monenkeskiseen keskusteluun syntyy dyadeja rinnakkaisiksi keskusteluiksi.

Aineistoni oppisopimusopiskelijoihin kuuluu äidinkieleltään suomenkielisten opiskelijoiden lisäksi kakkoskielisiä opiskelijoita eli opiskelijoita, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään. Kielellinen epäsymmetria luo analyysiin oman ulottuvuutensa, vaikka keskustelun kakkoskieliset puhujat ovatkin jo taitavia suomen osaajia. Opintopiiriin puhujat orientoituvat kielelliseen epäsymmetriaan harvoin, mutta orientoituessaan he kiinnittävät huomiota esimerkiksi sanastoon. Kakkoskieliset puhujat voivat pyytää äidinkielistä puhujaa tarkistamaan kirjoituksiaan tai kertomaan oikeita sanamuotoja. Keskustelu mahdollistaa aina kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa samalla myös kielenoppimistilanteen (ks. esim. Lilja 2010: 282-287 tai Kurhila 2001), joten kakkoskielisille opiskelijoille opintopiiri on myös tilaisuus oppia kieltä ja ammattisanastoa.

2.1.1 Aineiston kerääminen ja analysointitavat

Keskusteluanalyttinen aineistonkerääminen lähtee ennen kaikkea nauhoitetun keskustelun luonnollisuudesta. Luonnollisuus tässä yhteydessä tarkoittaa sitä, että puhetilannetta ei ole erikseen järjestetty tutkimusta varten, vaan se olisi käyty ilman tutkimustakin. Tällainen aineiston kerääminen eroaa selkeästi esimerkiksi

haastatteluista tai koetilanteista, jotka järjestetty yksinomaan tutkimuksen tarpeisiin. Lähtökohtaisesti keskustelunanalyysi kokoaa havaintonsa sellaisista vuorovaikutustilanteista, jotka olisi käyty joka tapauksessa myös ilman tutkimustarvetta. Keskustelunanalyysi on pyrkinyt luonnollisen vuorovaikutuksen tallentamiseen alkuajoistaan lähtien. (Mondada 2013: 32-33, Seppänen 1997: 18-20.)

Aineistoni on keskustelutilanteen luonnollisuuden kannalta keskustelunanalyttiseen tutkimukseen soveltuvaa, sillä opintopiirit kokoontuisivat joka tapauksessa aina opiskelijoiden koulupäivien jälkeen. Opintokeskustelut eivät lähde kielentutkijan tarpeista eikä tutkijaan orientoiduta mainittavasti opintopiirien aikana. Aineistoni on keskustelunanalyttisen aineiston keruun ja tutkimuksen piirissä kuitenkin sikäli harvinainen, että se on kerätty verrattain pitkältä ajalta. Tällaista pitkittäistutkimusta tehdessäni olen tutustunut hyvin opiskelijoihin ja oppisopimusyrityksen henkilöstöön, mutta itse opintopiiritilanteissa olen saanut toimia pelkän ulkopuolisen seuraajan roolissa. Opintopiirikertojen vaihtelevuuden vuoksi myös keskustelun luonnollisuus saa eri kerroilla erilaisia ulottuvuuksia: joskus opintopiirit ovat enemmän oppitunnin kaltaista esittävää opetustoimintaa ja toisinaan taas rennompaa yleiskeskustelua ja jutustelua.

Aineistoa kerätessään tutkija kohtaa useita erilaisia pulmakohtia, jotka on ratkaistava käyttökelpoisen aineiston keräämiseksi. Ensimmäkin kysymykset tekniikasta eivät välttämättä ole niin yksinkertaisia, kuin etukäteen voisi ajatella: Olisiko jossain tilanteissa syytä käyttää pelkästään äämentallennuslaitetta? Miten voidaan varmistaa riittävä äänenlaatu? Montaako kameraa on tarkoituksenmukaista käyttää ja mistä kuvakulmista? Entä jos keskustelijat liikkuvat? Itse asiassa aineistoa on mahdollista kerätä kokonaan ilman tutkijaa antamalla tarvittava nauhoitustekniikka suoraan tutkimuskohteiden käyttöön, jolloin keskustelutilanne on mahdollista järjestää ilman ulkopuolista tutkijaa. (Mondada 2013: 38-43.)

Olen nauhoittanut opintopiirikeskustelua siten, että keskustelut on nauhoitettu joko yhdellä tai kahdella kameralla. Tavoitteeni on ollut saada koko osallistujakehikko kuvaan, mutta tämä tavoite on usein epäonnistunut suuren henkilömäärän ja vaikeahkojen tilaratkaisujen vuoksi. Mukanani on poikkeuksetta ollut mukana myös ääntä tallennin, jonka nauhoittama äänenlaatu on parempi kuin videokameroiden siitäkin huolimatta, että käytin videokameroiden kanssa ulkoisia

mikrofoneja. Valitsemani kuvaustekniset ratkaisut ovat lähteneet ennen kaikkea käytännöllisyydestä ja siitä, että kuvattavat suhtautuisivat mahdollisimman neutraalisti läsnä olevaan kuvausvälineistöön. Ensimmäisten kuvauskertojen jälkeen opintopiiriopiskelijat suhtautuivatkin kameroihin hyvin välinpitämättömästi.

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa keskeinen ja tutkimuksen tuloksiin vaikuttava vaihe on nauhoittamista seuraava keskustelun litterointi. Gail Jeffersoin kehittämä litterointisysteemi on kehittynyt vakiintuneeksi työkaluksi tutkia keskusteluilmiöitä (Maynard 2013: 13). Litteroinnin tavoitteena on havainnollistaa puheen sisällön lisäksi, miten puhetta tuotetaan (Seppänen 1997: 18, Hepburn 2013: 57). Tällöin on tarkoituksenmukaista ensinnäkin tehdä mahdollisimman tarkkaa litteraatiota: tauot, päällekkäispuhunnat, puheen äänenlaadun ja -voimakkuuden muutokset, tempo ja epävarmasti kuullut vuorot on syytä kuvata litteraatissa mahdollisimman tarkasti esimerkiksi keskustelun temporaalisten ja sekventiaalisten suhteiden esille tuomiseksi (Hepburn 2013: 58). Tässä työssä käytetty opintopiiriaineisto on litteroinnin kannalta samaan aikaan yhtäältä haasteellinen ja toisaalta antoisa, sillä etenkin monenkeskiselle keskustelulle tyypilliset dyadit hankaloittavat puheen kuulemista ja vaikeuttavat litterointia. Litteroinnissa olen käyttänyt keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa jo kohtuullisen pitkälle vakiintuneita litterointimerkkejä, jotka on esitetty tämän tutkielman lopussa liitteessä 1.

Eettiset näkökulmat olen tässä tutkielmassa huomioinut siten, että kuvattavien opiskelijoiden, ohjaajien ja vierailijoiden nimet on litteraateissa muutettu. Myös paikannimet ja mahdolliset muut tunnistettavat seikat on litteraateissa vaihdettu. Kaikilta kuvauksiin osallistuneilta on pyydetty kirjallisesti asianmukainen lupa ennen nauhoitusten aloittamista.

Idea tämän työn tutkimuskysymyksiksi syntyi, kun litteroidessani materiaalia huomasin, että ohjaaja orientoitui toistuvasti keskustelun kuluessa erilaisin keinoin opiskelijoiden kokemuseräiseen tietoon ja opiskelijoiden tiedolliseen epäsymmetriaan. Keräsin esimerkkejä tällaisista tapahtumista, ja lopulta minulla oli koossa kokoelma esimerkitapauksia ilmiöstä, jota halusin analysoida tarkemmin. Tällainen etenemistapa on keskustelunanalyysissa hyvin yleinen: litte-

roinnin aikana nousee suoraan usein suoraan aineistosta esille ilmiö, josta kootaan esimerkistö, jota edelleen analysoidaan (Sidnell 2013: 78).

2.1.2 Opintopiirikeskustelu institutionaalisen keskustelun ja arkikeskustelun rajapinnassa

Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa vuorovaikutustilanteet jaetaan tyypillisesti kahtia yhtäältä arkivuorovaikutukseen ja toisaalta institutionaaliseen vuorovaikutukseen. Arkikeskustelu on keskusteluanalyysissä nähty ensisijaisena keskustelumuotona. Arkikeskustelun ensisijaisuudella ei kuitenkaan tarkoiteta arvottaa keskustelumuotoja, vaan sillä pyritään lähinnä kiinnittämään huomiota arkikeskustelun käytänteiden laajempaan keino- ja vaihtoehtovalikoimaan. Institutionaalisen keskustelun erottaa arkikeskustelusta ennen kaikkea toiminnan tavoitteellisuus: institutionaalisessa keskustelussa puhujilla on usein jonkinlainen tehtävä, joka heidän täytyy saada suoritetuksi. Tehtävä- tai päämääräorientoituneessa keskustelussa puhujilla on usein erilaisia rooleja, joihin he keskustelussa suuntautuvat: esimerkiksi kouluinstituutiossa oppilaan ja opettajan roolit ovat selkeästi erilaisia opetustilanteessa. (Raevaara ym. 2001: 13-17.)

Institutionaalista keskustelua voidaan käydä monenlaisissa eri paikoissa: esimerkiksi sairaalat ja oikeustalot voivat toimia prototyyppisinä ympäristöinä institutionaaliselle keskustelulle. Pelkkä ympäristö ei kuitenkaan itsessään tee mitään keskustelua automaattisesti institutionaaliseksi, vaan institutionaalisuus käy ilmi keskustelussa esimerkiksi osallistujaroleihin suuntautumisena. (Drew&Heritage 1992: 3-6.)

Toiminnan tavoitteellisuuden ja osallistujaroolien lisäksi institutionaaliselle keskustelulle tyypillinen piirre on tulkintakehysten vaikuttaminen keskustelijoihin. Osallistujilla on ennestään jonkinlainen skeema tapahtuvasta vuorovaikutustilanteesta, joten he osaavat käyttäytyä odotetulla tavalla tilanteessa (Lehtimaja 2012: 32). Opintopiiriaineistossa tulkintakehykset näkyvät esimerkiksi keskustelijoiden istumajärjestyksessä: ohjaaja istuu yleensä lähimpänä kirjoitustaulua, johon hän voi tarvittaessa tehdä muistiinpanoja koko ryhmän hyödynnettäväksi.

Toisaalta keskustelutoiminnan tavoitteellisuuteenkin liittyy nähdäkseni määrittelyongelmia, sillä on arkikeskustelussakin usein ainakin implisiittinen tehtävä, jonka takia vaikkapa ystävykset keskustelevat. Laaja-alaista määrittelyä käyttäen kuulumisten vaihdon, tutustumisen ja toimivan sosiaalisen suhteen ylläpitämisen voi nähdä keskustelun tehtäväksi. Opintopiiriaineistossani arkikeskustelunomaisien keskustelutilanteiden tavoitteina voi pitää ryhmäytymistä ja ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteen ylläpitämistä. Toki jos keskustelun tavoitteellisuus nähdään pelkästään instituution kautta eli vaikkapa jonkin tietyn esityslistan läpikäymisenä, poikkeavat arkikeskustelu ja institutionaalinen keskustelu tässä suhteessa toisistaan.

Institutionaalisessa keskustelussa vaikuttavat osallistujaroolit ovat usein merkittäviä etenkin vuorottelun kannalta: esimerkiksi luokkahuonevuorovaikutuksessa oppilaiden puhumista säädellään usein viittaamistekniikalla siten, että oppilaan roolissa olevat saavat puheenvuoron viittaamalla. Institutionaalisuus näkyy myös keskustelun kokonaisrakenteessa, vuorojen muotoilussa ja sekventiaalisessa rakenteessa (Lehtimaja 2012: 29). Keskustelun institutionaalisuus näkyy osallistujien puhetoiminnoissa, jotka muokkautuvat institutionaalisen toiminnan ehdoilla. Suomessa institutionaalisesta keskustelusta on tutkittu esimerkiksi kioskiasiointia (Lappalainen&Raevaara 2009), lääkärin ja potilaan vuorovaikutusta (Haakana 1999, Sorjonen 2001) ja asiointia Kelassa (Lappalainen, Sorjonen, Raevaara 2013). Myös luokkahuonevuorovaikutusta ja ohjauskeskusteluja on tutkittu (esim. Lehtimaja 2012 ja Tainio 2007). Institutionaalisten keskustelutilanteiden tutkimuksen avulla on mahdollista selvittää esimerkiksi osallistujien yhteisymmärryksen rakentamista ja institutionaalisen keskustelun osallistujaroolien näkyväksi tekemistä.

Jako institutionaaliin ja arkisiin keskustelutilanteisiin ei kuitenkaan ole kovin tarkkarajainen, ja on tietenkin olemassa monia keskustelutilanteita, joissa on piirteitä sekä institutionaalisesta että arkisesta vuorovaikutuksesta. Keskustelutilannetta ei voi pitää annetusti institutionaalisena pelkästään sen tapahtumapaikan takia, vaan keskustelun institutionaalisuuden on tultava esille myös keskustelussa (Lehtimaja 2013: 28). Oma opintopiiriaineistoni toimiikin kiinnostavasti näiden keskustelumuotojen rajalla ja sisältää aineksia molemmista. Yhtäältä keskusteluis-

sa näkyy monia eri rooleja: opintopiireissä keskustelevat ainakin ohjaajat, kokeneet opiskelijat, kokemattomat opiskelijat ja vierailijat. Osanottajat suuntautuvat omiin keskustelurooleihinsa esimerkiksi koulutehtäviä tehtäessä, jolloin ohjaaja ottaa selkeästi tiedollisen auktoriteetin roolin suhteessa opiskelijaan. Tällöin keskustelutilanteen institutionaalisuus on nähtävillä esimerkiksi ohjaajan selittävissä vuoroissa, joissa hän vastaa opiskelijan kysymykseen:

Esimerkki 1

Saattohoitokeskustelua.kas

```

01 Ohjaaja:      siel käydää antamas
02              (.) .hh antamas vaa niinku
03              lääkettä lisää et
04              (.) et kipuja ei o
05              (.) sen ihmisen
06              elämä on ainoastaan sitä vaa
07              et siel käy hoitaja
08              (valelema) aina sitä (.) (--)
09              lappu nappii että se
10              saa lisää morfiinia ja tota et se
11 Toke:         jaa
12 Ohjaaja:      et se (.) kuolema ja tuska ni
13 Toke:         jo- onks siinä
14              lähihoitajia täs (.) täs hommas
15 Ohjaaja:→    etu- etupääs ne
16              on melkee lähihoitajia
17 Toke:         °joo°

```

Esimerkissä ohjaaja kertoo yksityiskohtia saattohoitajan työstä. Riveillä 13-14 lähihoitajaopiskelija Toke esittää ohjaajalle kysymyksen lähihoitajan mahdollisuuksista saattohoitajan työhön. Tällaista kysymystä Toke ei esittäisi, jollei hän luottaisi ohjaajansa asiantuntemukseen ja tietoon. Ohjaajalla ja Tokella on siis keskustelussa selkeästi erilaiset institutionaaliset roolit.

Institutionaalisuus näkyy aineistossani myös siten, että paikalla olevat ohjaajat osoittavat tiedollista epäsymmetria esittämällä usein niin sanottuja epäaitoja kysymyksiä, joihin he tietävät jo vastaukset. Epäaidoilla kysymyksillä testataan opiskelijoiden tietoja ja myös tehdään näkyväksi keskustelussa oleva tiedollinen epäsymmetria (Seedhouse 2004: 73-75). Toisinaan ohjaaja saattaa ottaa myös selkeän opettajaroolin kertomalla jostakin hoitotyöhön liittyvästä ilmiöstä plenaaripetuksen eli esittävän opetuksen (Tainio 2007: 35) keinoin.

Opintopiirien institutionaalisen vuorovaikutuksen vastapainoksi on todettava, että toisaalta jo muutaman opintopiirikerran jälkeen institutionaalisuus alkoi keskusteluissa selkeästi sekoittua arkikeskusteluun, ja arkikeskustelunomainen kuulumisten vaihto, jutustelu ja päivänpolttavista aiheista keskustelu saivatkin enemmän jalansijaa. Institutionaalinen vuorovaikutus ja arkikeskustelu sekoittuvat usein esimerkiksi siten, että ryhmällä oli selkeästi tiedossa jokin opiskeluun liittyvä tehtävä, mutta suorittaessaan sitä he saattoivat sivuta keskusteluissa myös aivan muita aiheita. Tällainen kahden sosiaalisen tilan luonti on tavallista myös esimerkiksi luokkahuonekontekstissa (Lehtimaja 2012: 30-31).

Osallistujaroolitkin väljentyvät arkikeskustelumoodissa, mutta useimmiten nimenomaan ohjaaja palauttaa keskustelun takaisin institutionaalisen vuorovaikutuksen piiriin ja fokusoi keskustelua koulutehtävien suorittamiseen. Tietyissä mielessä arkikeskustelu nähtiin siis ongelmana institutionaalisen tehtävän suorittamista ajatellen. Usein keskustelu ajautui tosin arkikeskustelussakin hoitotyön ammatilliseen kontekstiin, jolloin voisi ajatella, että arkikeskustelullakin on opiskelijoiden ammatillista kompetenssia ja hoitotyöidentiteettiä hyödyntäviä vaikutuksia: tämä vaatisi kuitenkin jatkotutkimusta ja tarkempaa perehtymistä asiaan.

2.2 Metodina keskustelunanalyysi

Etnometodologiaan pohjautuva, sosiologiassa syntynyt keskustelunanalyysi on poikkitieteellinen metodi, jota käytetään esimerkiksi kielitieteissä, antropologiassa ja sosiologiassa. Keskustelunanalyysin keskeisin havainto on huomio keskustelun järjestäytyneisyydestä: vuorovaikutus vaatii toimiakseen jäsenyteen säännöstön (Raevaara ym. 2001: 11). Näennäisesti kaoottiselta tuntuva vuorovaikutustilanne voidaan todistaa keskustelunanalyysin käsitteistön avulla loogiseksi ja keskustelusta voidaan löytää ilmiöitä, joilla on yhtäläisyyksiä keskenään. Näitä ilmiöitä tutkitaan kvalitatiivisella tutkimusotteella, sillä tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ilmiötä siinä kontekstissa, jossa se esiintyy. Kontekstia ei keskustelunanalyysissä nähdä staattisena tilana, vaan osallistujien yhdessä luomana neuvottelutuloksena. (Patrikainen & Toom 2004: 240.)

Etnometodologian suurimpiin saavutuksiin kuuluu Harold Garfinkelin oivallus siitä, että empiiristä tutkimusta ei ole tarkoituksenmukaista tehdä laboratorio-olosuhteissa, vaan luonnollisen vuorovaikutuksen tutkimus tulisi asettaa etusijalle. Arkivuorovaikutuksen toissijaistaminen on niin ikään etnometodologian sisällä kiistetty asia, sillä nimenomaan päivittäisen ja tavanomaisen arkivuorovaikutuksen tutkimus on hedelmällisintä tutkimusaluetta vuorovaikutuksen tutkimukselle. (Heritage 1984: 32-36.) Keskustelunanalyttinen tutkimusmetodi on selkeästi eräänlainen työkalu tutkia vuorovaikutusta Garfinkelin ajatuksia hyödyntäen.

Osoitus keskustelunanalyysin pyrkimyksestä mahdollisimman luonnollisen vuorovaikutuksen tutkimiseen on metodin tapa kerätä havaintonsa ja argumentaationsa suoraan aineistosta. Todisteina tutkittavan ilmiön olemassaolosta käytetään toisten puhujien orientoitumista, puheenvuorojen ja kehollisten toimintojen sekventiaalista paikkaa ja eksplisiittisiä ilmauksia, joista voi suoraan päätellä kulloisenkin puhefunktion. Esimerkiksi todisteena kysymyksen ja vastauksen linkittyneisyydestä on se, että puhujat odottavat kysymyksiinsä vastauksia, ja jos niitä ei tule, kysymyksen esittäjä usein toistaa kysymyksensä tai pitää vastauksen puuttumista jollain muulla tavalla ongelmallisena. Todiste tällaisen vierusparijärjestelmän olemassaolosta nostetaan siis esille suoraan kysymystä seuraavassa vuorovaikutuksessa. (Sidnell 2013: 82-83.) Tämä kohtalaisen vakuuttava lähestymistapa on keskustelunanalyysin vahvuus eikä jätä tutkijalle liikaa tulkinnanvaraa ylikorostaa intentiota.

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa on perinteisesti jäsennetty keskustelua kolmia vuorottelu-, sekvenssi- ja korjausjäsennysten avulla. Edellä mainitut jäsennykset ovat välttämätön osa jokaista keskustelua ja puhujat orientoituvat niihin jokaisessa keskustelussa. (Lilja 2010: 18.) Vuorottelujäsennyksen avulla voi tarkastella vuoron vaihtumiseen liittyviä ilmiöitä: esimerkiksi päällekkäispuhunutta tai topiikin vaihtoa. Sekvenssijäsennys taas analysoi puheen rakentumista puhe-toimintojen muodostamiksi kokonaisuuksiksi, joiden avulla voidaan selvittää, millä tavoin ja miksi jotkin puhetoiminnot seuraavat toisiaan. Korjausjäsennystä puolestaan tarvitaan selvittämään keinostoa, jolla puhujat käsittelevät keskustelussa kohdattuja metatason ongelmia (korjausjäsennyksestä ks. esim. Schegloff, Sacks, Jefferson 1977).

Opintopiirinäkökulmasta metodin hyödyllisyys nousee esiin etenkin opintopiirikeskustelun sekventiaalisuutta analysoidessa. Keskustelun sekventiaalisuudella tarkoitan metodin havaintoa siitä, että keskustelu voidaan jäsentää puhetoimintojen mukaan. Puhetoiminnot eivät seuraa toisiaan sattumanvaraisesti, vaan muodostavat loogisen kulun keskustelulle. Sekventiaalisuus näkyy keskustelussa yhtäältä pienemmissä rakenteissa – kuten vaikkapa vieruspareissa –, mutta toisaalta myös laajempina sekvensseinä esimerkiksi tarinaa kerrottaessa. (Stivers 2013: 190.)

Sekventiaalisuusnäkökulma liittyy keskustelunanalyysin tavoitteeseen selvittää puhujien kielellistä ja ei-kielellistä toimintaa ja etenkin toiminnan tarkoitusta eli sitä, mitä osallistujat tekevät puhetoiminnoilla juuri kulloinkin kyseessä olevassa sekventiaalisessa paikassa. Keskustelunanalyysin avulla voi myös määrittää, miten keskustelijat rakentavat erilaisia identiteettipositioita vuorovaikutuksessa. (Lehtimaja 2012: 17-18.) Myös näiden identiteettien rakentaminen on tärkeä osa opintopiiritutkimusta: keskustelunanalyysin avulla on mahdollista selvittää, minäkalaisia identiteettejä ja osallistujarooleja keskustelijat rakentavat opintopiirineistossani kielellisin ja ei-kielellisin keinoin: esimerkiksi ohjaajat ja opiskelijat rakentavat osallistujuttaan eri tavoin. Kaiken kaikkiaan koen keskustelunanalyysin olevan tarkoituksenmukainen ja hedelmällinen teoreettinen viitekehys ja metodi toteuttaa työ, jossa tutkitaan opintopiirivuorovaikutusta.

3 Teoreettisia näkökulmia ja tärkeitä käsitteitä

Tässä luvussa esittelen työni vuorovaikutusilmiöiden aiempaa tutkimusta, josta ammennan teoriatietoa omaan analyysiini. Esittelyni keskiössä ovat kysyminen ja vastaaminen osana vierusparia sekä toisessa analyysiluvussani käsiteltyt direktiivit. Keskusteluanalyysisessä tutkimuksessa työni ilmiöt ovat melko hyvin tutkittuja, joten yksi työni näkökulmista onkin käydä vuoropuhelua aiemman tutkimuksen kanssa sitoen tutkimiani käytänteitä opintopiirikontekstiin ja siihen, millaisia tehtäviä ilmiöillä on opintopiirissä.

Esittelen ensin kysymistä ja vastaamista puhetoimintoina ja osana vierusparia, jonka jälkeen siirryn analysoimaan oman tutkimukseni kannalta relevanttia

tutkimusta ohjailevasta vuorovaikutuksesta. Ilmiöt ovat tutkittuja monella eri titeenlalalla, mutta oman työni kannalta tarkoituksenmukaisinta on tutustua huolellisimmin lingvistiseen ja vielä tarkemmin keskustelunanalyttiseen tutkimukseen kyseessä olevista ilmiöistä.

3.1 Kysyminen ja vastaaminen puhetoimintoina ja osana vierusparia

Keskustelunanalyttiseen tutkimukseen liittyy olennaisesti käsitys keskustelun sekventiaalisuudesta eli siitä, että keskustelu organisoituu toimintajaksoiksi. Sekventiaalisuusperiaatteen mukaan keskustelu on tarkasti jäsentynyttä toimintaa ja vuorot on keskustelussa suunniteltu seuraamaan toisiaan. Peräkkäiset puhetoiminnot linkittyvät toisiinsa, jotta puhujat ymmärtäisivät toisiaan. Eroavaisuuksia sen sijaan on siinä, miten tiukasti jokin vuoro vaatii tietynlaista toimintaa seuraajakseen. Vieruspareiksi nimitetään kahden vuoron kokonaisuuksia, joissa vuorot ovat erityisen tiukasti toisiinsa linkittyneitä. (Raevaara 1997: 75, Goodwin&Heritage 1990: 288).

Vierusparikäsitteen otti ensimmäisenä käyttöön Harvey Sacks tutkiessaan vakiintuneita kahden vuoron kokonaisuuksia, joita olivat esimerkiksi tervehdys ja vastatervehdys. Sacksin ja Emmanuel Schegloffin artikkelissa *Opening up closings* vieruspari määritellään viiden ominaisuuden mukaan. Vieruspari on

- a) kahden puheenvuoron muodostama toimintajakso, jossa nämä puheenvuorot ovat
- b) vierekkäisiä,
- c) eri puhujan esittämiä,
- d) järjestäytyneet etujäseneksi ja jälkijäseneksi siten, että
- e) kunkintyyppinen etujäsen vaatii tietyn tyyppisen jälkijäsenen (tai yhden tietyn tyyppisten jälkijäsenten joukosta).

(Sacks, Schegloff 1973: 295-296.)

Vieruspari koostuu siis etu- ja jälkijäsenestä, ja etujäsen vaatii tietynlaisen jälkijäsenen: esimerkiksi tervehdykseen vastataan vastatervehdyksellä. Edellä esitelty

viisi piirrettä kuvaavat myös odotuksia siitä, miten keskustelu tulee etenemään: jos puhuja esittää esimerkiksi kysymykseksi tulkittavan vuoron, on odotuksenmukaista, että keskustelun toinen puhuja (tai toiset puhujat) esittää vastauksen kysymykseen. Vierusparirakenteen noudattaminen on keskustelussa preferoitua, sillä jos kysymykseen ei pystytäkään vastaamaan, joudutaan vastauksen puutetta usein selittämään jotenkin (Raevaara 1997: 78-80). Kysymys ja vastaus siis muodostavat tällaisen vierusparin, jossa kysymys on etujäsenen ja vastaus jälkijäsenen asemassa. Tämän vieruspariasetelman tiedostaminen toimii lähtökohtana tämän työn tutkimusasetelmalle.

Kysymys vierusparin etujäsenenä on usein myös uuden topiikin aloittaja, ja sillä haetaan jotakin kysyjältä puuttuvaa tietoa. Tällainen analyysi kysymisestä on eittämättä totta, mutta silti liian yksioikoinen eikä sovi läheskään kaikkiin tilanteisiin, joissa esitetään kysymys. Kysymistoiminnon vaikutus keskusteluun riippuu muun muassa siitä, kuka kysyy, missä tilanteessa, millä kielellisillä keinoilla ja minkälaisessa sekventiaalisessa ympäristössä kysyminen tapahtuu. (Hayano 2012: 395.)

Kysymistä määritellessä on kielestä riippumatta kiinnitettävä huomiota kolmeen tekijään: lausuman kieliopilliseen muotoiluun, prosodiaan ja tiedolliseen epäsymmetriaan (Hayano 2012: 396). Näistä keskityn neljännessä luvussa etenkin opintopiirissä esitettyjen kysymysten kieliopilliseen muotoiluun ja keskustelijaosapuolten välillä vallitsevaan tiedolliseen epäsymmetriaan, joka näkyy kysymistilanteissa.

Kysymyksiä voidaan muotoilla kieliopillisesti monilla eri tavoilla. Suomen kielessä kysymiseen voidaan prototyyppisesti käyttää ainakin interrogatiivi- eli kysymyslausetta (ISK §1678) ja *-ko*-liitepartikkelia (ISK §1689), vaikka toki kysymyslausetta käytetään muihinkin puhefunktioihin. Myös tavallinen väitelause voidaan ymmärtää kysymyksenä. Kysymysten kielellinen muotoilu liittyy usein siihen, minkälaista vastausta kysymykseltä haetaan: kysymykset voidaan jakaa hakukysymyksiin ja vaihtoehtokysymyksiin odotetun vastauksen mukaan. Polaarisen *kyllä/ei*-kysymyksen merkitsemään käytetään esimerkiksi kysymyspartikkeleita (Hayano 2012: 396).

Näkökulman tiedollisesta epäsymmetriasta sen sijaan voi pohjata jo siihen, että kuka kysymyksen esittää ja kenelle. Jos esimerkiksi opintopiiriaineistossani kokeneella opiskelijalla tai ohjaajalla on kokemusta nilkkasidoksen laittamisesta ja kyseistä sidoksen tekemistä harjoitellaan yhdessä kokemattoman opiskelijan kanssa, on oletuksenmukaista, että kokematon opiskelija kysyy kokeneemmalta neuvoa sellaista tarvitessaan. Näin myös näyttäisi opintopiirissä aika usein tapahtuvan. Toinen tyypillinen tilanne epäsymmetrian osoittamiseen on, kun ohjaaja kysyy kokeneemman opiskelijan mielipidettä, joka perustuu tämän tiedolliseen auktoriteettiin.

Kysymyksen muotoilusta voi myös päätellä, minkälainen tiedollinen epäsymmetria puhujien välillä vallitsee. Kysyjän tiedon määrässä on suuri ero, mikäli hän kysyy *Puhuitko Liisan kanssa?* sen sijaan, että kysyisi *Kenen kanssa puhuit?* sijaan, sillä ensimmäisen kyseessä ollessa voisi hyvin ajatella, että kysyjällä on jokin syy olettaa, että kysymykseen vastaaja on puhunut juuri Liisan kanssa. Opintopiirissä kysymys voidaan esittää esimerkiksi silloin, kun kokematon opiskelija hakee varmistusta toiminnalleen vaikkapa seuraavasti:

Esimerkki 2
Sairaanhoitaja.kas

```
01 Liisa: mut tähän pitää varmaa
02      määritellä mitä se
03      osastohenkilökunta on
04      (0.7)
05 Liisa: s:airaanhoi- o- osastonhoitaja
06      -onko öö toi: sairaanhoitaja
07 Opel:  no vaikka juu
08 Liisa: okei
```

Esimerkissä kokematon opiskelija Liisa on täyttämässä tehtävämonistetta, ja katkelman kuudennella rivillä hän kysyy varmistusta ohjaajalta ajatukselleen siitä, että osastonhoitaja on käytännössä myös aina sairaanhoitaja.

Kysymisellä on tietenkin myös muunlaisia tehtäviä pelkän tiedonhankinnan ja varmistamisen lisäksi. Kysymällä voi esimerkiksi pyytää, kritisoida, neuvoa ja tarjoutua tekemään jotakin. (Hayano 2012: 412-413.) Tässä työssä tavoitteeni on näyttää, että kysymisellä voi tehdä myös keskustelun auktoriteettisuhteita näkyväksi: jos kokematon opiskelija konsultoi jatkuvasti kokeneempaa, tai ohjaaja kysyy jatkuvasti kokeneemman opiskelijan mielipidettä, voi siitä tehdä johtopäät-

töksiä keskustelussa vallitsevista auktoriteettisuhteista ja kokeneemman opiskelijan kohtelemisesta asiantuntijana.

Kysymistä institutionaalisissa keskustelutilanteissa on tutkittu melko paljon. Keskustelunanalyttinen tutkimus on tuottanut tietoa esimerkiksi lääkärin vastaanotoista, oikeussalikäytännöistä ja luokkahuonevuorovaikutuksesta (Raevaara 2001, Sorjonen 2001, Haakana 1999, Tainio 2007). Aiemman tutkimuksen perusteella voi todeta esimerkiksi, että lääkärin vastaanotolla asiantuntijaroolissa toimiva lääkäri on useimmiten kysyjä, kun hän tiedustelee esimerkiksi potilaan oireita (Sorjonen 2001b: 49-51). Myös luokkahuonevuorovaikutuksessa opettaja on useimmiten kysymysten esittäjä testatessaan opiskelijoiden tietoja ja taitoja ja adventistien raamatuntutkiskelussa opettaja nähdään ensisijaisena tietäjänä, joka kommentoi etenkin muiden keskustelijoiden vääräksi mieltämiään tulkintoja (Lehtinen 2002: 54-61).

Opintopiirivuorovaikutus eroaa tässä suhteessa tiukemmin institutionaalisista puhetilanteista, sillä opintopiirissä kokemattomat opiskelijat näyttävät kyselevän aktiivisesti vinkkejä kokeneemmilta opiskelijoilta ja ohjaajilta.

Kysymys-vastaus-vierusparissa kysymys on etujäsen ja jälkijäsenenä toimii vastaus. Vastaaminen, kuten kysyminenkin, on monisyistä ja jäsentynyttä toimintaa. Ylipäättään se, että kysymisen vastaanottajana ollut tuottaa vastauksen, kertoo, että osanottajien välillä vallitsee yhteisymmärrys siitä, että kysymys on tulkittu kysymykseksi ja vaatii vastauksen (Raevaara 1997: 81). Näin on opintopiirikeskusteluaineistossani lähes poikkeuksetta. Englanninkielisissä keskusteluissa kysymystä seuraava puhetoiminto oli vastaus 76-85 prosentissa keskusteluja (Stivers 2010). Mikäli vastausta ei jostain syystä tule kysymyksen jälkeen, kysyjä toistaa usein kysymyksensä tai muotoilee sen uudelleen. Vastaaaja puolestaan tarjoaa selityksen sille, miksi vastaus jäi puuttumaan. (Raevaara 1997:79-81.)

Vierusparit, jotka koostuvat pelkästä kysymyksestä ja vastauksesta, ovat melko harvinaisia. Niitä esiintyy silloin, kun tarvitaan jotakin yksityiskohtaista tietoa meneillään olevan toiminnan jatkamiseksi. Useimmiten kysymys-vastaus-vieruspari laajentuu vielä esimerkiksi vastauksen kuittaamisella tai kommentoinnilla. (ISK §1209.) Opintopiirissä tällaisia pelkkiä kysymyksestä ja vastauksesta koostuvia vieruspareja kuitenkin esiintyy, sillä usein kysymykset liittyvät juuri

meneillään olevaan toimintaan tai esiintyvät ryppäinä, jolloin kysymys-vastaus-vieruspareja syntyy peräkkäin, ja ne liittyvät saumattomasti toisiinsa:

Esimerkki 3
Päivävuorossa.kas

```
01 Ope2: →   paljos teillä on päivävuorossa
02 Tilda:      aamus on viis
03 Ope2: →   ja siellä on (.) ää (.)
04           →   paljos siellä on asukkaita
05 Tilda:      onks niitä nyt kaksneljä kaksviis
06 Ope2: →   eli siellä on viis per (.) lärvi
07 Tilda:      mm:
```

Esimerkissä nähdään myös erilaisia kielellisiä tapoja tuottaa vastaus ja kysymys, sillä rivin 2 ja 5 vastaukset ovat lausevastauksia ja rivin 7 vastus on minimivastaus kysymykseen, joka on esitetty deklaratiivimuotoisena rivillä 6. Vastaaminen hakukysymyksiin ja vaihtoehtokysymyksiin onkin erilaista, sillä hakukysymyksiin ei voi vastata pelkällä minimipalautteella.

Tämän työn neljännessä luvussa tavoitteeni on tutkia, millaisia tehtäviä kysymisellä ja vastaamisella on, millaisiin sekventiaaliin paikkoihin vierusparit sijoittuvat ja millainen on kysymysten kielellinen muotoilu. Kuten edellä olen esitellyt, on näistä asioista keskustelunanalyyttistä tietoa jo jonkin verran olemassa, joten tavoitteeni on analysoida kyseisiä ilmiöitä erityisesti opintopiirikonteksti huomioiden.

3.2 Johdatus direktiivitutkimukseen

Iso suomen kieliopin mukaan direktiivi on “ohjaileva lausuma, jolla käsketään, kehoitetaan, pyydetään tai neuvotaan puhuteltavaa toimimaan tai olemaan toimimatta tietyllä tavalla” (ISK §1645). Juuri tämä suora vaikutus puhuteltavaan herättääkin mielestäni kiinnostavia kysymyksiä esimerkiksi siitä, kenellä on missäkin tilanteessa auktoriteettipositio esittää direktiivejä. Opintopiirikeskustelussa direktiivin esittäjä on poikkeuksetta kokenut opiskelija tai ohjaaja, joten direktiivien esittäminen on kytköksissä keskustelun osallistumiskehikkoon ja rooleihin. Opintopiirissä tiedollisesti kokeneemmilla osallistujilla on siis valtaa esittää direktiivejä. Esimerkkejä direktiiveistä on alla olevassa asetelemassa (ISK §1645):

Käsky	Ole hiljaa.
Kielto	Älä tallaa nurmikoita.
Kehotus	Ottakaapa kakkua.
Pyyntö	Annatko suolaa.
Ohje	Nautitaan aamuin illoin.
Neuvo	Vedetään tästä.
Suositus	Kannattaisi lähteä ennen kolmea.
Varoitus	Hengenvaara. Korkeajännite.
Ehdotus	Voisit yhdistää nämä kaksi asiaa.
Muistutus	Otattehan mukaan sadetakin.
Suostuttelu	Ota nyt vaan.
Kutsu	Tulisitteko meille ensi perjantaina.
Tarjous	Täällä olisi kahvia.
Lupa	Voitte ottaa lapsetkin mukaan.
Toivotus	Voikaa hyvin.
Vastaus pyyntöön	A: Saako tästä ottaa? B: Ota vaan.

Direktiivit toimivat keskustelussa useimmiten vierusparin etujäsenenä, sillä ne tarvitsevat puhuteltavan reaktion. Preferoitu reaktio direktiiviin on direktiivin noudattaminen eli vaikkapa pyyntöön suostuminen tai ohjeen noudattaminen; tietysti puhuteltava voi myös kieltäytyä noudattamasta direktiiviä. Vierusparin jälkijäsen eli reaktio direktiiviin voi olla joko kielellinen tai kehollinen: esimerkiksi nyökkäys voi olla reaktio direktiiviin. Yleisin ja preferoiduin reaktio direktiiviin on myöntyminen dialogipartikkelilla. (ISK §1645, §1657).

Kielellisiä keinoja direktiivien rakentamiseen on monia. Prototyypisin ja selkeimmin direktiivinen ilmaus on imperatiivilause, jollaiseksi kutsutaan lausetta, jonka verbi on imperatiivimuotoinen. Imperatiivilauseen predikaattina toimii verbi tai kopulan ja predikaatiivin yhdistelmä, jonka ilmaisema toiminta on mahdollista puhuteltavalle toteuttaa (ISK §1649). Yksi imperatiivin käyttötavoista on käskeminen: lausuma tulkitaan käskyksi leksikaalisten ainesten, tilannekontekstin ja siihen liittyvän toiminnan avulla (ISK§1647). Opintopiirikeskustelussa impera-

tiivimuotoiset lauseet on helppo tulkita käskyksi, jos meneillään on samaan aikaan käytännön hoitotyön opetustilanne, jossa kokenut opiskelija tai ohjaaja on selkeässä mentorin roolissa.

Imperatiivin käyttötavat eivät kuitenkaan rajoitu pelkkään käskemiseen, sillä imperatiivia voidaan käyttää myös pyytämiseen, toivottamiseen, ohjeiden antoon ja tarjoamiseen (Rossi 2015: 123, Lauranto 2014: 98-144).

Vanhempi kielitieteellinen tutkimus on pitänyt imperatiivia keinona näyttää valtasuhteita ja alistaa imperatiivin kohteena olevaa. Uudemmassa tutkimuksessa väitteet on kuitenkin osaksi kumottu ja imperatiivin on todettu toimivan hyvänä yhteistyön keinona esimerkiksi Kelan asiakaspalvelutilanteissa (Lappalainen 2013: 154). Yrjö Lauranto havaitsi tutkimuksessaan, että suomalaisten kielenkäyttäjien käsitys imperatiivilauseen käyttömerkityksistä ei vastaa todellisuutta, sillä suomalaiset eivät koe käyttävänsä imperatiivia pyytämiseen, vaikka Laurannon aineistossa nimenomaan imperatiivi oli yleinen keino pyytämisessä (Lauranto 2014: 150). Imperatiivilauseiden direktiivisyyttä tarkastellessa joutuukin punnitsemaan jatkuvasti, missä menee esimerkiksi pyynnön ja käskyn raja puhetoimintona.

Imperatiivi on oikeastaan termitasollakin kaksitulkintainen: yhtäältä se voi tarkoittaa imperatiivilauseetta, mutta toisaalta pelkällä imperatiivi-sanalla voidaan viitata kaikkiin sellaisiin verbeihin, joiden moduksena imperatiivi on (Lauranto 2014: 10). Tässä työssä tavoitteenani on tutkia nimenomaan imperatiivilauseetta. Imperatiivilauseita käsittelen viidennessä luvussa.

Toinen tämän työn fokuksessa oleva kielellinen keino direktiivisyyden ilmaisemiseen on passiivi. Passiivilla tarkoitetaan yleisesti ottaen lauseita, joissa subjekti jää taka-alalle eikä välttämättä käy ilmi lainkaan lauseen leksikaalisista aineksista. Suomen kielen yleisin passiivin laji on yksipersonainen passiivi (*Heille tuotiin auto*), ja muita passiivilajeja ovat muutospassiivi (*Sinä tulit valituksi*), tilapassiivi (*Tapahtuma on hyvin järjestetty*) ja johdospassiivi (*Asiat järjestyvät*). (ISK §1313.) Kaikki työni passiiviesimerkit viidennessä luvussa ovat yksipersonaisia passiiveja.

Passiivin direktiivisestä käytöstä on jonkin verran aiempaa tutkimusta. Outi Somiska tutki pro gradu -tutkielmassaan passiivimuotoisia direktiivejä osana

eläinlääkäriin direktiivikeinostoa eläinlääkäriin vastaanotolla. Myös Marja-Leena Sorjonen kertoo artikkelissaan *Lääkäriin ohjeet* passiivin direktiivisestä käytöstä lääkärin vastaanotolla. Molemmat näkevät passiivin liittyvän vastaanoton meneillään olevaan välittömään toimintaan. (Somiska 2010:32, Sorjonen 2001: 90-93.) Sorjonen on todennut passiivin luovan myös yhteistyön tunnelmaa direktiiviseen tilanteeseen (Sorjonen 2001: 93). Se, ketä kulloinkin tulkitaan puhuteltaviksi riippuu kontekstista ja valitusta verbistä (ISK §1654).

3.3 Aiempi tutkimus opintopiireistä

Opintopiiri on käsitteenä melko vaikeatulkintainen, ja keskustelunanalyttisenä aineistona opintopiiri voi tarkoittaa monenlaisia keskustelutilanteita: omankin aineistoni opintopiirin kokoontumiskerrat vaihtelevat osallistujamäärältään, kieli-profiililtaan ja sukupuolijakaumaltaan suuresti. Onkin määrittelykysymys, millaisten keskustelutilanteiden voi katsoa olevan opintopiirikeskustelua.

Opintopiirikeskusteluiksi mielletäviä keskusteluja ovat tutkineet aiemmin esimerkiksi Kimmo Svinhufvud, Bethan Benwell ja Elizabeth Stokoe. Svinhufvud (2015) on tutkinut yliopistojen seminaarityöskentelyä. Svinhufvudin huomio kiinnittyi seminaarien osallistujarooleihin ja siihen, miten osallistujaroolit ovat kytköksissä seminaareissa ilmenevään keskustelunpuutteeseen. Svinhufvud osoittaa, että tiukat osallistujaroolit ja etenkin epäselvyys rooleissa johtavat keskustelun tyrehtymiseen. (Svinhufvud 2015: 16.)

Benwellin ja Stokoen tutkimus keskittyi myös akateemiseen kontekstiin, sillä he tutkivat yliopistotuutoreiden ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta. He kiinnittivät huomiota siihen, että tuutorointitilanteissa opiskelijoilla oli strategioita, joilla he vastustivat tuutorin agenda. (Benwell, Stokoe 2002: 449-450.) Opintopiiriaineistoni eroaa merkittävästi mainituista kahdesta opintopiiristä, sillä opintopiirini eivät ole akateemisesta koulutusympäristöstä, vaan ne ovat osa oppisopimuskoulutusta. Vaikka keskityn työssäni edellä mainittuja tutkimuksia enemmän kysymisen ja direktiivien funktioihin, teen johtopäätöksiä myös osallistujarooleista omassa opintopiiriaineistossani, joten edellä mainittuihin tutkimuksiin tutustumisesta on ollut hyvin paljon hyötyä.

4 Kysyminen ohjaajan ja opiskelijan työkaluna opintopiirikeskustelussa

Tässä luvussa analysoin kysymystä keskustelun työkaluna opintopiirissä asiantuntijuuden ja keskustelun suuntaamisen näkökulmasta. Yhtäältä analyysini keskittyy esittelemään, millaisissa yhteyksissä opintopiirin ohjaaja käyttää kokeneemmalta opiskelijalta kysymistä keinona osoittaa asiantuntijuutta. Toisaalta otan esiin tilanteita, joissa opiskelijat osoittavat kysymisellä eroja asiantuntijuudessa suhteessa toisiinsa. Lisäksi kysymys toimii usein keskustelun suuntaajana ohjaajan haluamaan suuntaan.

Analysoin myös kysymysten kielellistä rakentumista ja kielellisiä keinoja, jotka rakentavat kysymissekvenssiä. Lisäksi kontekstin taustoittamiseksi ja argumentoinnin tehostamiseksi analysoin laajemminkin sekvenssejä, joihin kysymykset asettuvat.

4.1 Ohjaajan esittämät kysymykset

Tässä alaluvussa esittelen opintopiirin keskustelutilanteita, joissa opintopiirin ohjaaja käyttää kysymystä keinona osoittaa kokeneen opiskelijan asiantuntijuutta. Kysymisellä on useita samanaikaisia funktioita, jotka liittyvät usein opiskelijoiden keskinäisen asiantuntijuushierarkian lisäksi ohjaajan omiin tavoitteisiin ja tarkoituksiin keskustelussa. Vaikka kysymysten funktiot ovatkin limittäisiä ja tulevat esiin osin kaikissa esimerkeissä, korostuvat tietyt kysymysten tehtävät eri tavalla kussakin esimerkissä.

Ensimmäinen esimerkkini käsittelee kysymystä asiantuntijuuden osoittajana ja ohjaajan agendan vahvistajana. Vaikka aineistoni opintopiirit eroavatkin selkeästi tiukan institutionaalisesta oppimistilanteesta, toisinaan opintopiirin ohjaajalla on keskusteluissa selkeitä mielipiteitä, joille hän hakee keskustelussa tukea etenkin kokeneemmilta opiskelijoilta. Samankaltaista ilmiötä on aiemmassa tutkimuksessa nimitetty opettajan agendaksi. (Opettajan agendasta ks. esim. Niemelä 2008: 180-191.)

Opettajan agendan käsitteessä on kuitenkin selkeiden yhtäläisyyksien lisäksi eroja opintopiirikeskustelun ohjaajan agendaan. Yhtäältä opettajan agendan käsitteeseen on perinteisesti luettu opettajan suunnittelemat ennakkomateriaalit ja käsiteltävät asiat: näitä seikkoja myös opintopiirin ohjaaja hyödyntää toistuvasti työssään. Toisaalta opettajan agendan voi nähdä myös tarkempana käsitteenä, eräänlaisena opettajan tarkkana etukäteissuunnitelmana siitä, miten oppimistilanne tulee etenemään. (Lehtimaja 2012: 30.) Tällaista selkeää etenemissuunnitelmaa ohjaajalla harvoin on, ja hänen agendansa liittyykin keskustelunomaisessa opetustilanteessa enemmän oman näkökulman esittämiseen. Näkökulmansa esittämiseksi hän saattaa hakea kysymysten avulla kannatusta mielipiteilleen kokeneilta opiskelijoilta, jotka näin kohotetaan asiantuntija-asemaan.

Tällainen näkökulman esittäminen näkyy seuraavassa esimerkissä. Opintopiirissä on meneillään keskustelu hoitoalan henkilöstöresursseista ja niiden riittämättömyydestä. Keskustelua käyvät ensi sijassa vammaisten päivätoiminnassa työskentelevä Liisa, joka on vasta aloittanut lähihoitajaopinnot, kun taas Tilda on opiskellut alaa jo noin kaksi vuotta. Katkelman aikana äänessä ovat myös ohjaajat (ope ja ope2) ja vierailija, joka on kokenut ja oppisopimusasioista paljon tietävä asiantuntija. Opintopiirissä on äänessä olevien keskustelijoiden lisäksi läsnä kaksi muuta opiskelijaa. Rivillä 17 ohjaaja esittää kysymyksen Tildalle. Esimerkin pituuden vuoksi olen jakanut litteraation ja analyysin kahteen osaan.

Esimerkki 4a)

Päivätoiminta.kas

```

01 Liisa:      mun pitää puolustaa vähän
02             päivätoimintaa?
03             (.)
04 Liisa:      mä en tiiä siis miten ryhmäkodeis
05             on varmaa
06             (.) voi olla et
07             >kehitysvamma puolella on paljon<
08             mut ei tuol oo yhtää liikaa
09             (1.1)
10             siis [ku sii-]
11 Vieras:      [kuus]
12 Liisa:      eiku viis
13 Vieras:      viis
14             ((Liisa ja vieras jatkavat
15             juttelua henkilöstömitoituksesta
16             taustalla))
17 Ope2:  →    paljos teillä on päivävuorossa
               Katse Tildaan

```

18 Tilda: aamus on viis
 19 Ope2: → ja siellä on (.) ää (.)
 20 → paljos siellä on asukkaita
 21 Tilda: onks niitä nyt kaksneljä
 22 kaksviis
 23 Ope2: → eli siellä on viis per (.) lärvi
 24 Tilda: mm:
 25 Ope2: → eli paljon siellä on Liisa
 26 → (.) paljon sä sanoit (.)

Katkelman alussa riveillä 1-2 Liisa asemoi itsensä meneillään olevassa väittelyssä eksplisiittisesti oman oppisopimuspaikkansa eli vammaisten päivätoiminnan “puolustajaksi”: puolustamisella Liisa kiinnittää tässä keskustelukontekstissa huomiota siihen, että vammaisten päivätoiminnassakin on liian vähäiset resurssit, vaikka henkilöstövajetta on myös vertailukohteissa eli vanhustyössä ja kehitysvammaisten ryhmäkodeissakin. Liisa käyttää positionsa ottamiseen ja tulevan vuoronsa pohjustamiseen *pitää*-modaaliverbin ja *puolustaa*-infinitiivin muodostamaa nesessiivirakennetta. *Pitää*-verbillä ilmaistaan usein välttämättömyyttä (ISK § 1564), ja Liisa saakin tällä lausumalla tilaa jatkaa vuoroaan, jolla hän avaa yksityiskohtaisemmin sanomaansa ja puolustustaan. Liisa palaa aiempaan vertailuun ryhmäkotien ja päivätoiminnan resursseista ja henkilöstömitoituksesta ja osoittaa erimielisyyttä ohjaajan kanssa *voi olla -- mutta* -lausumalla.

Tämän jälkeen keskustelussa syntyy monenkeskiselle keskustelutilanteelle tyypillisiä dyadeja (dyadeista ks. esim. Sacks 1974, Londen 1997), joissa Liisa jatkaa vierailijan kanssa päivätoiminnan hoitajalukumäärän pohdintaa. Ohjaajan reaktio rivillä 17 on kiinnostava: hän kääntyy kokeneemman opiskelijan Tildan puoleen ja kysyy tämän työpaikan hoitajamitoitusta. Keskustelun osallistujat tietävät, että Tilda työskentelee vanhustenhoidossa.

Kysymys on muotoiltu aito hakukysymys, jolla ohjaaja hakee tietoa, joka häneltä itseltään puuttuu. Hakukysymys on yksi määrän kysymisen keinoista (ISK §1685). Kysymyksen muotoilussa huomiota kiinnittää myös kysymyssanaan liitetty partikkeli *-s*. Kysymyssanaan liitetty *-s*-partikkeli voi toimia dialogisuuden tuottajana, muistelun apuvälineenä, merkitä kysyjän tietoa asiasta tai tuoda lausumaan ‘oikein’ tai ‘oikeastaan’ -lisämerkityksen (ISK §837). *S*-partikkelin käytöllä voi myös lähentää kysyjää ja vastaajaa tai kysyjää ja kysyttyä asiaa (Raevaara 2004: 532). Tässä yhteydessä *-s* tuokin kysymykseen ainakin puhuttelevuutta ja toimii huomionkohdistajana syntyneiden dyadien vuoksi.

Tilda täydentää vierusparin vastaamalla kysymykseen rivillä 18. Tildan vuoro ei ole pelkkä minimivastaus esitettyyn lukumäärää hakevaan kysymykseen, vaan hän muotoilee vastauksensa lausevastaukseksi. *Aamus*-adverbillä hän tulee ikään kuin huomaamattomasti kertoneeksi, että kysyjän asettama kysymyksenasettelu oli itse asiassa virheellinen, sillä vanhustyössä ei ole päivävuoroja, vaan vakiintuneesti puhutaan aamu-, ilta- ja yövuoroista. Tällainen toisen tekemä korjausoperaatio sijoittuu aina ongelmavuoron jälkeen (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977: 367), mutta Tildan tapa korvata virheellinen sana suoraan oikealla ilman varsinaista korjausaloitetta on harvinainen: suorat korvaukset ovat enemmänkin itsekorjauksen keinostoa (Kitzinger 2013: 230-233). Tilda ei siis varsinaisesti merkitse edellisen vuoron virhettä erikseen näkyväksi, vaan korjaa sen suoraan ilman pidempää korjaussekvenssiä. Korjaus kertoo myös Tildan ammatillisesta kompetenssista: hänellä on kokemusperäistä tietoa väärän termin korjaamiseksi. Vasta korjauksen jälkeen hän tuottaa määränilmauksen, joka on vastaus esitettyyn kysymykseen.

Tämän jälkeen ohjaaja tiedustelelee riveillä 19-20 Tildalta hänen työpaikkansa hoidettavien määrää. Ohjaaja lähtee muotoilemaan kysymystä ensin väitelauseella, mutta epäröintiänteen ja tauon jälkeen muokkaa kysymyksen lopulta samanlaiseksi kuin edeltävänkin interrogatiivin: tässä kysymyksessä *-s*-partikkeli korostaa edellisen väitelauseen aloittamisen jälkeen sitä, että ohjaajalla on tietoa vanhainkotien osastojen asiakasmäärästä, mutta hän ei juuri nyt muista, paljonko Tildan osastolla on hoidettavia. Tildan lausevastaus *onks niitä nyt kaksneljä kaks viis* riveillä 21-22 on epävarmana tuotettu, sillä Tilda antaa lopulliselle vastaukselleen kaksi vaihtoehtoa, ja myös vastauksen alun vaihtoehtokysymystä mukaileva rakenne kertoo vastauksen epävarmuudesta.

Riveillä 25-26 ohjaaja suuntaa vuorollaan keskustelua uudelleen: saatuaan kokeneemmalta vanhustyössä toimivalta opiskelijalta tiedot kysymyksillään vanhustyön henkilöstömitoituksesta ohjaaja kääntää keskustelun takaisin yhteiseksi uuden kysymyksen avulla ja ottaa Liisan mukaan osallistumiskehikkoon, sillä Liisa osoittaa kysymyksen eksplisiittisesti Liisalle puhuttelemalla tätä nimellä. Vierusparista huomaa, että vaikka Liisa on käynyt keskustelua paikalla olevan vierailijan kanssa, on hän silti ollut tietoinen ohjaajan ja Tildan käymästä keskus-

telusta, sillä Liisa osaa vastata ohjaajan kysymykseen ilman tarkempaa kysymyksen muotoilua: pelkkä *paljon sä sanoit* riittää Liisalle. Liisan vastaus on myös epävarma ja hänkin antaa kaksi vaihtoehtoa asiakasmäärästä. Liisa antaa vastauksessaan selityksen sille, että hän ei pysty antamaan kysymykseen tarkkaa vastausta. Hänellä ei nimittäin ole tietoa hoitajamitoituksen laskemismallista. Hän myös kertoo, että päivätoiminnassa hoitajamitoituksen laskeminen ei olekaan yksinkertaista, sillä osa asiakkaista ei ole paikalla viitenä päivänä viikossa.

Ohjaajan välitön toiminta yleiskeskustelun luomiseksi Tildalta saatujen tietojen jälkeen vahvistaa päätelmäni, jonka mukaan ohjaaja konsultoi kokeneempaa opiskelijaa kysymysten avulla, jotta saisi tarvittavat tiedot ajaakseen omaa agendaansa, joka on väittämä siitä, että vanhustyössä on vähäisimmät henkilöstöresurssit.

Ohjaajan agenda käykin eksplisiittisesti ilmi myöhemmästä keskustelusta riveillä 120-123. Katkelman jälkipuolella myös toinen ohjaajista käyttää samaa keinoa ja konsultoi Tildaa riveillä 80-83 ja rivillä 92.

Esimerkki 4b)

Päivätoiminia2.kas

```

27 Liisa:      viis (.) ja kolkytkaksko vai
28             kolkytneljä=en mä tiedä
29             miten ne lasketaan >mut siis<
30             siel on jotkut mitkä
31             on vaikka neljä kertaa viikos
32             vaan=et siel ne ei oo
33             niinku joka päivä ihan yhtä
34             paljon
35 Ope2:      joo
36 Liisa:      muutama aina pois
37 Ope2:      mut jos ajatellaan et tuol on
38             kaksytviis ja
39             siellä on viis hoitajaa ja siinä
40             pitää hoitaa
41             tota ruokailut aamupesut
42             lääkkeet (.)
43             kaikki hoitotoimenpiteet jotka
44             muut on
45             niin kyllä teillä on todella
46             paljon isompi
47             (.) isommat niinku resurssit=se
48             tarkoittaa
49             sitä et teil on aamupä- tai siis
50             päivävuorossa
51             viis asukasta per yks hoitaja
52             (.) ja kun
53             ajatellaan sitä että niit-
```

54 niitten ihmisten
 55 @hyvä (.) laadukas@ (.)
 56 hoiva=hoito
 57 pitäs saa- ja teil on
 58 hoidettavia ihan
 59 siis sillä tavalla et
 60 se ei oo edes
 61 hoiva .hh vaan=vaan hoidettavia
 62 Liisa: [mm]
 63 Ope2: [niin] kyllä tota (.) sä voit
 64 siihen niinku
 65 verrata jos teil on sama määrä
 66 periaatteessa ja
 67 ne on kuitenkin vaan
 68 päivätoiminnassa ne tulee
 69 aamupalan [syö- syö-]
 70 Liisa: [nii ja siel pitäs]
 71 olla joka päivä tekemistä niille
 72 Vieras: mm:
 73 Ope2: nii mut niin pitäs
 74 OLLA TUOLLAKIN
 75 IHAN SAMALLA TAVALLA
 76 (.) täällä pitäisi olla
 77 niille joka päivä
 78 tekemistä
 79 Liisa: mitä kau-
 80 Ope:→ kuinka paljon niitä on
 81 → [et pitää niinku ihan perusasiat
 82 → pitää pestä ja huolehtia kaikki
 83 → tämmönen]
 84 Ope2: [mutta siellä ei ole siis
 85 henkilökuntaa
 86 joka tekis sitä vaan=vaan ne
 87 pitää tuota]
 88 Tilda: <jokainen> melkein
 89 kyllä siellä on
 90 ehkä yks tai kaks jotka on
 91 niinku aika omatoimisia
 92 Ope: → ja kaikki muut pitää hoitaa
 93 [kaikki]
 94 Tilda: [ja kaikki] muut
 95 käydään aamupesulla: ja ohjataan
 96 pukeutumise[ssa]
 97 Ope2: [nii et] teil on paljon
 98 Ope: [just joo]
 99 Tilda: [autetaan]
 100 Ope2: [kahden] autettavia
 101 Tilda: niin
 102 Liisa: [joo]
 103 Ope2: [jotka sit niinku]
 104 Tilda: [siinä se]
 105 Tilda: aamupäivä menee=monta kertaa
 106 sitä pääsee syömään vasta
 107 puol yhdeltä
 108 Ope: [just]
 109 Liisa: [en väitä] etteikö olis
 110 liian vähän
 111 mut en mä silti väitä et tuol
 112 olis tarpeeks

113 (0.8)
 114 Liisa: [jos]
 115 Ope2: [niin niin] mutta siis niinku se
 116 että (.) et niinku=niinku se
 117 tulee hirveen monessa asiassa
 118 es↑ille nimenomaan se
 119 Vieras: mm
 120 Ope2: että kyllä vanhustenhuolto
 121 on oikeesti
 122 varmasti se a- osaalue missä on
 123 kaikkein vähiten henkilökuntaa

Katkelman loppupuoli tukee myös samaa havaintoa opettajan agendasta, sillä Liisan riveillä 27-34 antaman vastauksen jälkeen alkaa pitkä sekvenssi, jonka aikana ohjaaja tuo selkeästi esille oman kantansa ja yrittää vakuuttaa muut keskustelijat ja Liisan puolelleen. Ohjaaja ilmaisee erimielisyytensä esimerkiksi rivillä 37 aloittamalla vuoronsa *mut jos* –rakenteella. (Ohjaaja osoittaa ammatillista asiantuntemustaan etenkin rivillä 61, kun hän käyttää hoitotyöhön liittyvää ammattisanastoa kertoessaan, että vanhustyössä asiakkaat ovat pelkän hoivan sijaan hoidettavia.)

Ohjaaja siis käyttää kokeneempaa opiskelijaa agendansa vahvistajana nostamalla tämän kysymyksen avulla mukaan osallistujakehikkoon sekventiaalisessa paikassa, josta käsin hän voi argumentoida oman agendansa puolesta kokematon opiskelijaa vastaan.

Rivillä 62 Liisa antaa minimivastauksen *mm.*, jonka jälkeen ope2 kehottaa häntä vertailemaan päivätoimintaa ja vanhustyötä keskenään, jotta Liisa siirtyisi ohjaajan kannalle. Erityisen painokkaasti ohjaaja argumentoi riveillä 67-68, kun hän käyttää *kuitenkin vaan* –partikkeliketjua, jolla on selkeä korrektiivinen tehtävä. *Vaan*-partikkelia käytetäänkin usein korrektiivisessä merkityksessä (ISK §1106). Liisa kuitenkin puolustaa päivätoimintaa riveillä 70-71 kertoen työnsä haasteeksi jokapäiväisen tekemisen järjestämisen. Liisa saa vieraalta kommentiksi myötäilevän *mm.*-partikkelin. Seuraavaksi debatti nousee affektiseksi, kun ope2 korottaa ääntään ja korostaa, että vanhuksetkin tarvitsisivat joka päivä tekemistä riveillä 73-78. Vuoron aikana ope2 jatkaa vertailua vanhustyön ja päivätoiminnan välillä tällä kertaa painottaen, että tekemisen järjestäminen kuuluu molempiin paikkoihin.

Väittelyn ollessa kiivaimmillaan toinen ohjaajista (ope) kääntyy Tildan puoleen nostaen hänet keskusteluun mukaan kysymyksen avulla rivillä 80-83. Open kysymys on muotoiltu lausekkeella *kuinka paljon*. *Kuinka* toimii tässä määränilmauksen *paljon* määritteenä. Kysymys on aito kysymys, jolla osoitetaan Tildan asiantuntijuutta ja tietämystä omasta työpaikastaan. Varsinaisen kysymyksen jälkeen ope vielä tarkentaa kysymyksen kohdetta kuvailemalla hoitoa vaativien asiakkaiden tuntomerkkejä. Tilda vastaa määränilmauksella *jokainen*. Vastauksesta näkee, että keskustelussa vastaus räätälöidään kysymyksen mukaan eli tässä tapauksessa määränilmauksella vastataan määrää koskevaan kysymykseen. Keskustelussa vuorot ovat sidoksissa toisiinsa, ja erityisen selkeästi tämän voi nähdä vierusparirakenteissa (Levinson 2013: 107).

Rivillä 92 ope vielä esittää deklaratiivin *ja kaikki muut pitää hoitaa*, jolla hän yhtäältä hakee Tildalta varmistusta ja toisaalta korostaa Tildan juuri äsken toteamaa vanhusten hoidon haastavuudesta. Kysymys-vastausvieruspareja seuraa Tildan kuvailua asiakkaiden hoidon vaikeudesta ja työn kiireellisyydestä riveillä 94-107, jonka aikana hän vuorottelee ope2:n kanssa antaen ope2:lle argumentteja ope2:n oman mielipiteen puolustamiseen.

Ope2 käyttääkin Tildan vastauksia hyväkseen väitteessään siitä, että vanhustenhuolto on hoitoalan kaikista aliresursoituin osa-alue riveillä 115-123. Tilda siis yhtäältä nostetaan kokeneena opiskelijalla keskustelussa kysymysten avulla esille, mutta toisaalta myös hänen vastauksiaan käytetään hyödyksi ope2:n oman argumentoinnin tukena. Tätä ennen Liisa on Tildan vakuuttelun pohjalta tehnyt jo pienen myönnytyksen kommentissaan 109-110, kun hän vakuuttelujen jälkeen myöntää, että vanhustyössä ei ole tarpeeksi resursseja. Toisaalta hän pysyy edelleen kannassaan, jossa päivätoiminnankin resurssit ovat liian vähäiset. Loppujen lopuksi väittely siis saavuttaa jonkinlaisen konsensuksen siitä, että kautta hoitotyön kentän resurssit eivät riitä, mutta vanhustyö on osa-alue, joka kärsii kaikista eniten henkilöstövajauksesta.

Seuraavaksi osoitan, miten opintopiirin ohjaaja käyttää kysymystä kokeneen opiskelijan tiedollisen auktoriteetin testaamiseen. Auktoriteetin määrittelyssä pohjaan klassiseen auktoriteetin määrittelyyn, jonka mukaan auktoriteetti on suhde kolmen entiteetin välillä: tarvitaan ensinnäkin autoritatiivisen vallan haltija x,

henkilö y, jolle x on auktoriteetti ja lisäksi alue z, jonka sisällä x on y:lle auktoriteetti. Auktoriteetti voidaan edelleen jakaa kahteen auktoriteettityyppiin: yhtäältä episteemiseen auktoriteettiin ja toisaalta deonttiseen auktoriteettiin. Episteeminen auktoriteetti määrittelee tiedon avulla, mikä on totta, kun taas deonttisella auktoriteetilla on valta päättää, mikä on kiellettyä, sallittua tai vaikkapa, että mitä tapahtuu seuraavaksi. (Stevanovic 2013: 16-18.) Keskustelunanalyttikot ovat keskittyneet tutkimaan näiden valtasuhteiden näkyväksi tekemistä erilaisissa institutionaalisissa ja epäsymmetrisissä keskustelutilanteissa kuten terveydenhuollon tilanteissa (esim. Ruusuvuori 2000) ja luokkahuoneissa (esim. Tainio 2007).

Tässä katkelmassa kokeneeseen opiskelijaan Tildaan suuntaudutaan auktoriteettina, ja ohjaaja käyttää kysymystä keinona testata Tildan episteemistä valtaa ja auktoriteettia riveillä 41-42. Tämän työn edellisessä esimerkissä esitelty kokemusten ja mielipiteiden vaihto jatkuu samassa keskustelussa, kun Muhis kertoo kokemuksiaan vanhustyöstä ja kehitysvammaisten parissa toimimisesta.

Esimerkki 5
Autettava.kas

```

01 Muhis:      että yritetään tehdä ennen kun
02              (.) #ee- ee-# lounastauko joskus
03              vali- se jää jää niinku kuiteski
04              ni (.) välillä niinku (0.5) että:
05              koska te- yritetään tehdä kaikki
06              ennen lounasta niinku (.)
07              että kaikki nousis ylös
08              mikään ei pistä pysty kun no
09              sitä ennen kun ne on sängyssä
10              niin kuin ne on aamutoimi on
11              [tehty]
12 Liisa:      [°joo°]
13 Muhis:      mutta oli tosi hyvä kokemus niinku
14              ööh (.) mulle anto paljon niinku
15              vanhusten kanssa niinku °öö°
16              hoito niinku (.) miten kiire on
17              ja mit- nyt öö öö kehitysvammasten
18              niinku kanssa se on niin erilaista
19              kuin vanhusten kanssa
20              [on]
21 Liisa:      [mm]
22 Vieras:     mm niin varmasti
23              [joo joo]
24 Liisa:      [mm voi ] olla osastoilla vähän
25              eri mut päivätoiminnassa mä
26              oon välillä ihmetelly et miten ne
27              ny jaotellaan vaan sen
28              mukaan et onko kahen autettavia
29              vai (.) onks ne hyväkuntosia

```


30 ei se tarkota välttämättä et jos on
 31 hyväkuntoinen ni sitte se (.) sitte
 32 tarvii vähemmän ohjaajii
 33 Liisa: ku sitte ne saattaa olla semmosia
 34 (1.5) et ne tarvii kumminki enemmän
 35 siihe ohjaajia ku ne jotka istuu
 36 niinku tekemättä mitää (.) kahen
 37 autettavia istuu pyörätuolis
 38 koko päivän siinä nii ja (0.5)
 39 teke just nii istuu vaikka siinä
 40 koko ajan
 41 Ope2: → mites (.) °e° Tilda määritellään
 42 → kahen autettava ja yhden autettava
 43 (1.5)
 44 Tilda: u.hh no se on varmaan se
 45 et kuinka (.) m- #ää# siinä
 46 siirrosta pärjääkö yksin
 47 (0.8) et se on ihan
 48 turvallisuustekijät sitten
 49 mitkä määrittelee et
 50 kaks pitää olla
 51 (2.1)
 52 Liisa: [mm]
 53 Vieras:→ [kuk]as sen määrittelee
 54 (0.7)
 55 Tilda: mm: kyllähän ne hoitajat
 56 sit- hoisussa tietysti
 57 [mietti sinne]
 58 Liisa: [°mut siis mä°]
 59 Tilda: laitetaan yhden viiva
 60 ↑kahden autettava
 61 Ope2: nii sitä mä aattelin et se
 62 on se

Ennen katkelmaa ja katkelman alussa Muhis kertoo ja reflektoi pitkälti kiireen kokemustaan vanhustyössä. Rivien 1-10 vuorollaan hän tiivistää syitä sille, miksi hoitajien lounas jää joskus kiireen takia väliin. Rivillä 13 hän aloittaa vuoron, jolla hän kokoaa kokemuksiaan vanhustyössä ja vertailee vanhustyötä ja hoivatyötä kehitysvammaisten kanssa. Rivin 13 *mutta*-partikkelilla Muhis tuo myös kontrastia edelliseen lausumaansa: vaikka vanhustyössä oli kiire ja lounaatkin jäivät väliin, oli työskentely vanhusten parissa silti opettavainen kokemus. Vuoronalkuista *mutta*-partikkelia käytetäänkin kontrastoimaan jotain edeltänyttä elementtiä keskustelussa (Sorjonen 1989: 175-176). Kakkoskielinen Muhis käyttää vuoronsa aikana myös useissa kohdissa *niinku*-suunnittelupartikkelia, jolla hän ottaa itselleen ja vuorolleen aikaa muotoilla lausumaansa kielellisesti.

Riveillä 19-20 Muhis saa vuoronrakenneyksikkönsä päätökseen ja syntyy vuoronvaihdon mahdollistava kohta (vuoronrakenneyksiköstä ja vuoronvaihdon mahdollistavasta kohdasta ks. esim. Sacks, Schegloff, Jefferson 1974, Clayman

2013): tähän sekä kokematon opiskelija Liisa että vierailija reagoivat myötäilevillä partikkelivuoroilla. Muhis jatkaa vuoronsa loppuun päällekkäispuhunnassa. Liisan myötäilevä partikkeli *mm* on itse asiassa tuotettu samanaikaisesti Muhiksen vuoron lopun kanssa. Liisa tuo pitkähkön puheenvuoronsa aikana riveillä 24-40 keskusteluun uuden ammatillisen topiikin ja toisaalta eksplikoi, että hän ei ymmärrä, miksi asiakkaat jaotellaan yhden ja kahden autettaviin. Liisa myös kritisoi vallitsevia ammatillisia käytänteitä ja koko jaottelun mielekkyyttä.

Liisa tuottaa vuoron alussa modaaliverbistä ja *olla*-verbin A-infinitiivistä muodostetun rakenteen *voi olla*, jolla osoitetaan, että edellisessä puheenvuorossa esitetty väite pitää mahdollisesti paikkansa, mutta puhujalla on itsenäinen pääsy puhuttavaan asiaan (Niemi 2015: 36). Tällä hän tekee myönnytyksen, eikä siis pidä muotoilunsa perusteella Muhista automaattisesti tiedollisena auktoriteettina, vaan he ovat keskustelussa symmetrisessä asemassa. Lähes välittömästi Liisa aloittaa myös kontrastoinnin *mutta*-partikkelin avulla. Tämän jälkeen hän eksplikoi ihmetyksensä asiakkaiden yksioikoisesta jaottelutavasta riveillä 25-29. Kiinnostavaa on, että mukana puheenvuorossa on epäsuoria kysymyslauseita. Tällaiset retoriset kysymykset eivät haekaan vastausta, vaan pikemminkin samanmielisyyttä (ISK §1705).

Liisan ihmettely on näin ollen samalla myös mielipiteen osoittamista, jota hän perustelee työelämän esimerkin avulla riveillä 33-40. Riveillä 36-37 Liisa käyttää hoitotieteellistä käsitettä *kahden autettava*, jonka ohjaaja poimii seuraavassa vuorossaan näkyväksi ja yhteisesti käsiteltäväksi keskusteluun. Näin ohjaaja suuntaa keskustelijoita pohtimaan opiskelijoiden työhön oleellisesti liittyvää käsitettä. Ohjaaja ei reagoi Liisan kritiikkiin ollenkaan, vaan esittää kysymyksen yhden ja kahden autettavan käsitteen määritelmästä riveillä 41-42. Liisan ihmettelyseskvenssi luo siis keskustelussa pohjan ja tarpeen ammatillisen termin määrittelylle.

Keskustelussa puhujuuden ja vastaanottamisen lisäksi on varsin merkityksellistä se, kenelle puhe milloinkin on kohdennettu. Puheen kohdistamisen merkitys korostuu etenkin monenkeskisissä keskusteluissa. (Drew 2013: 145.) Tästä näkökulmasta esiin nousevat kohdat, joissa ohjaaja sisällyttää kysymykseensä puhuttelun. Puhuttelemalla hän nostaa Tildan täysin aiemman keskustelukontek-

tin ulkopuolelta keskustelun polttopisteeseen. Tilda ei ole kommentoinut aiempia Liisan tai Muhiksen vuoroja, vaan seurannut keskustelua sivusta. Puhuttelu on monenkeskisessä keskustelussa keino varmistaa, että puhuteltava on kuulolla (ISK §1077), mutta ohjaajan puhuttelulisäys on myös keino osoittaa muille keskustelijoille, että kysymys on suunnattu heidän sijastaan nimenomaan kokeneelle opiskelijalle eli Tildalle.

Liisan aiempi vuoro on osoittanut tarpeen hoitotieteellisen termin määrittelylle, jotta keskustelussa voidaan ottaa kantaa siihen, onko jaottelu yhden ja kahden autettaviin asiakkaisiin ylipäättään järkevää. Koska ohjaajan kysymys on kohdistettu nimenomaan Tildalle, voi perustellusti olettaa, että ohjaaja uskoo Tildan tietävän määritelmän kahden ja yhden autettavan käsitteille. Itse kysymyksen ohjaaja muotoilee aidoksi hakukysymykseksi *mites*-interrogatiivipronominilla: huomionarvoista on, että aivan kuten työni edellisessä esimerkissäkin, ohjaaja liittää *s*-liitepartikkelin kysymyssanan perään huomion kohdistamiseksi.

Ennen Tildan vastausta keskusteluun syntyy pitkäkö, noin puolentoista sekunnin mittainen tauko. Näin pitkä tauko vakiintuneen kysymys-vastausvierusparin välillä saattaa kertoa ongelmista keskustelussa, ja tauon perusteella voikin olettaa, että Tilda tarvitsee aikaa miettiäkseen ja muotoillakseen vastausta kysymykseen. Kun Tildan vastaus viimein tulee, se sisältääkin epäröinnin merkkejä. Tauon jälkeen Tildan vastaus alkaa epäröintiään teellä, sisäänhengityksellä ja *no*-partikkelilla. *No*-partikkeli vuoronalkuisena on monikäyttöinen ja usein merkki siirtymästä tai osa ritualisoitunutta puhetoimintoa kuten puhelinkeskustelun aloitusrutiineja tai haastatteluvastauksia (ISK §1036). Tildankin vuorossa *no* on aloitus vastaukselle, vaikka varsinaisesta haastattelutilanteesta ei toki ole kysymys. Tildan vastauksen epävarmuutta alleviivaa myös adverbi *varmaan*, jota käytetään tiedon epävarmuuden ilmaisemiseen (ISK §667). Vastauksen epävarmuudesta kertovat myös vuoron sisältämät tauot riveillä 45 ja 47 ja narisevalla äänellä tuotettu epäröintiäänne *ää* rivillä 45.

Vastauksessa on epävarmuudestaan huolimatta merkkejä Tildan tiedollisesta asiantuntija-asemasta, kokemusperäisestä tiedosta ja ammatillisesta asiantuntijuudesta. Tildan vastauksen voi katsoa koostuvan kahdesta lausumasta: ensin riveillä 44-46 hän lausevastauksella määrittelee käsitettä hoitajan näkökulmasta, jonka

jälkeen hän muotoilee vastauksensa uudelleen riveillä 47-50, jolloin hän tuottaa lisäyksen ensimmäiseen lausumaansa määrittelemällä käsitettä myös asiakasturvallisuuden näkökulmasta: Tilda ottaa siis ammatillisen termin määrittelyssä huomioon useita eri näkökulmia. Näissä näkökulmissa yhdistyy kiinnostavasti hoitajan arkinen työ siirtoesimerkin avulla ja toisaalta myös hoitotyön eettinen puoli asiakasturvallisuusesimerkin avulla. Turvallisuustekijät toki koskevat yhtälailla sekä hoitajaa että asiakasta.

Ohjaajan nostettua kysymyksensä avulla Tildan asiantuntijaksi ja Tildan tuotettua vastauksen kysymykseen seuraa keskustelussa pitkätkö tauko rivillä 51, jolloin yksikään puhujista ei esimerkiksi ala kritisoida Tildaa. Tauon jälkeen Liisa tuottaa vastauksen *mm*-partikkelilla, ja samaan aikaan paikalla oleva vierailija tarttuu Tildan vastaukseen ja kysyy häneltä lisätietoa ja tarkennusta siitä, kenellä on valta tosiasiallisesti määritellä, milloin asiakkaan siirtämiseen sitten tarvitaan useampi kuin yksi hoitaja. Kysymyksen kielellisessä muotoilussa toistuu jälleen sama elementti eli kysymyssananloppuinen *s*-liitepartikkeli. Kysymyksellä jatketaan sekvenssiä, jossa Tilda nähdään keskustelussa henkilönä, jolla on asiantuntijuutta vastata ammattialaansa koskeviin kysymyksiin.

Tildan vastaus alkaa *mm*-partikkelilla, joka vuoronalkuisena tässä yhteydessä ei osoita samanmielisyyttä tai kuulolla oloa, vaan intonaation perusteella voisi toimia jonkinlaisena miettimisen ilmauksena.

Alun jälkeen Tildan vastauksesta on löydettävissä kaksi kiinnostavaa ominaisuutta: ensinnäkin vastauksen kielellisestä muotoilusta voi päätellä, että Tilda pitää tuottamaansa vastausta itsestäänselvyytenä. Itsestäänselvyytenä pitäminen näkyy hänen käyttämästään *-hAn*-liitepartikkelista *kyllähän*-sanassa rivillä 55. Liitepartikkeliä *-hAn* käytetään ilmaisemaan itsestäänselvyttä ja sitä, että tuleva tieto on kaikille yhteistä (ISK §830). Tilda käyttää vastauksessaan myös modaalista adverbiiä *tietysti*, jota käytetään ilmaisemaan tiedon varmuutta (ISK §667).

Hänen vastauksensa on siis sävyltään varmempi kuin edellinen. Varmuuden ilmaisimien voisi myös ajatella olevan kritiikki esitettyä kysymystä kohtaan, sillä hoitajien valta määritellä yhden ja kahden autettavat asiakkaat on Tildan vastauksen perusteella itsestään selvä asia.

Tildan vastauksen toinen mielenkiintoinen ominaisuus on ammatillisen identiteetin rakentaminen rivillä 56, kun hän käyttää vastaukseen ammattijargonia. *Hoisu*-käsite on paitsi hoitotieteellinen termi, myös lyhenne virallisesta hoitosuunnitelma-käsitteestä, jolloin alaa tuntematon ei välttämättä ymmärrä Tildan vastausta. Tildan vastauksessa näkyy siis vastauksen suunnittelu kuulijakunnan mukaan eli niin kutsuttu recipient design: asiantuntijavastaus on suunniteltu asian-tuntevalle kuulijakunnalle. Keskustelussa ainoat merkitsevät tekijät eivät ole kuka puhuu ja miten hän puhuu, vaan myös se, kenelle puhutaan (Drew 2013: 145-146). Tämän voi nähdä selkeästi Tildan vastauksesta.

Alkuperäisen määrittelykysymyksen esittäneen ohjaajan kommentti Tildan vastausvuoroihin on lausevastaus, jonka fokus ei ole Tildan vastauksessa, vaan ohjaajassa itsessään, sillä ohjaaja käyttää yksikön ensimmäisen persoonan pronominia *mä*. *Nii sitä mä aattelin* -lausuma on toki viittaus ja kommentti Tildan vuoron sisältöön, mutta ohjaajan vastaus saa aikaan myös Tildan ja ohjaajan muodostaman asiantuntijajoukon, johon muilla keskusteluun osallistujia ei ole pääsyä. Ohjaaja myös ikään kuin palaa omaan vuoroonsa. Ohjaajan vastauksesta jää epäselväksi, viittaako hän *se*-pronominilla Tildan käyttämään *hoisu*-termiin vai yhden ja kahden autettavan määritelmään. Ohjaaja on kuitenkin kysymyksellään testannut Tildan asiantuntijuutta ja tietoa käsitteen määrittelystä ja saanut Tildalta vahvistuksen omille käsityksilleen. Toisaalta myös Tilda saa ohjaajan vuorosta vahvistuksen omalle vastaukselleen.

Seuraavaksi esittelen, kuinka kysymyksen pääasiallinen funktio on osoittaa kokeneen opiskelijan tiedollista auktoriteettia. Edelliseen esimerkkiin verrattuna kysymys on erilainen, sillä pohjautuu enemmän Tildan kokemuseräiseen tietoon kuin koulussa opittuun kirjatietoon: näin tiedollinen auktoriteetti on selkeämpää osoittaa. Esimerkissä kokematon opiskelija Muhis on jakanut kokemuksiaan vanhainkodissa työskentelystä, jonka jälkeen ohjaaja on aloittanut kommenttipuheenvuoron, jolla hän tuo esille saattohoidettavat vanhustyössä. Tiedollista auktoriteettia osoittava kysymys sijaitsee riveillä 50-52 ja 54.

01 Ope2: MUTTA ettei elämä olisi
 02 liian helppoa siellä joukossa
 03 on esimerkiksi saattohoidettavia
 04 ihmisiä (1.0) me tullaan=me
 05 käydään saattohoitoa sit ihan
 06 erikseen=ei mennä siihen
 07 tänään (1.3) niinku=niinku
 08 sen enempää mutta siellä
 09 on myös saattohoidettavia
 10 ihmisiä (.) joit[ten] jos puhutaan
 11 Ope: [°mm:°]
 12 Ope2: hyvästä saattohoidosta niin
 13 siinä samassa rumbassa
 14 sitten (0.7) toteutaan sitä
 15 hyvää laadukasta turvallista
 16 saattohoitoa ja huomioidaan
 17 sitten myös omaiset
 18 (0.9)
 19 Muhis: että meillä oli ↑kaks
 20 niinku neljätoista niinku
 21 ne on niinku (0.5) totaalisesti
 22 makaa niis- se sängyssä
 23 Ope2: .joo
 24 Muhis: syötetään re- refleksin niinku
 25 ei ne (0.5) yleensä niinku
 26 vaan pitää koskettaa niinku
 27 ei kuulo eikä niinku näkö on
 28 niinku vaan niinku mun piti
 29 koskettaa sitten refleksi
 30 tulee [niinku se syöttäminen joo]
 31 Vieras: [nii nii joo et ei joo joo et
 32 se on niinku]
 33 Muhis: sitten niiden niinku (.) öö (.)
 34 vaipan vaihtaminen pesemise-
 35 ja semmoset niinku (.) ei yhtään
 36 niinku (.) asiakas auta
 37 niinku siihen
 38 (.) siihen tarvis paljon niinku siis
 39 Vieras: joo siin on varmaan joo
 40 Muhis: että tekemisen niinku joo
 41 Vieras: [voi- voimaa tarvitaan]
 42 Liisa: [on liian vähän]
 43 Ope: mut eiks se kuntouttava työote
 44 ollu sitä että pantiin ite tekemään
 45 kaikki ja ei
 46 [ei f s(h)aat(h)u ollenk(h)aan ettäf]
 47 Ope2: [he he he he]
 48 Vieras: mitä
 49 Ope: [fse on p(h)akk(h)of]
 50 Ope2: → [he he mites se] Tilda
 51 → onnistuu kahden autettavilla
 52 → fpannaan ite [tekemään]f
 53 Vieras: [he he he]
 54 Ope2: → mitä ne [tekee siellä]
 55 Tilda: [jaa s:]iinä
 56 sais hetken aikaa odottaa
 57 ennen ku mitää tapahtuis
 58 että (.) mm:
 59 Liisa: °mm°

60 (.)
 61 Tilda: ja ois ai[ka]
 62 Liisa: [liian] vähän
 63 Tilda: aika pitkä hetki
 64 Ope2: nii (.) ↑joo siis kuntouttava
 65 työote on

Ohjaajan vuoro riveillä 1-18 sisältää useita asiantuntijuuden osoittamisen merkkejä, joilla keskustelun osallistumiskehikkoa voidaan muokata. Ohjaaja käyttää puheenvuorossaan hoitotieteellistä termistöä puhumalla saattohoidosta ja -hoidettavista sekä osoittaa voivansa käyttää valtaa opintopiirin etenemiseen ja siellä käsiteltäviin aiheisiin: hän esimerkiksi toteaa passiivia käyttäen, että saattohoitoasioihin *ei mennä* vielä ko. opintopiirikerralla, vaan tulossa on erillinen käsittelykerta saattohoidolle. Passiivia käytetään tässä puhekielelle tyypillisesti monikon ensimmäisen persoonan muotona (ISK §1326). Ohjaajalla on siis agenda, jonka mukaan hän toimii, jota hän pyrkii toteuttamaan. Ohjaaja luo myös vuorolaan kuvan opintopiiriläisistä yhtenä joukkona käyttämällä *me*-pronominia.

Ohjaajan vuoron jälkeen Muhis palaa riviltä 19 alkaen kokemustensa erittelyyn ja kertoo asiakkaitaan, jotka ovat lähes vuodepotilaita. Kertomus korostaa hoitotyön vaativuutta. Rivillä 25 Muhis osoittaa temporaalisella adverbillä *yleensä*, että tapahtuma tai toiminta on toistuvaa (*yleensä*-adverbistä ISK §651), ja adverbien käyttäminen osoittaa myös samalla, että Muhiksella on tarvittava asiantuntijuus kommentoida työpaikkansa asiakkaita. Vuorossa myös kuvaillaan paljon hoitotyön arkikäytänteitä vaipanvaihtoista pesuihin.

Paikalla oleva vierailija myötäilee Muhiksen kokemuksia rivien 31, 39 ja 41 vuoroillaan. Myös Liisa kommentoi Muhiksen kokemuksia rivin 42 *on liian vähän* -vuorollaan, joka saattaa olla kannanotto hoitajamitoitukseen ja resurssien vähyyteen.

Ohjaajat astuvat jälleen mukaan keskusteluun, kun ope rivillä 43 alkaa purkaa Muhiksen kokemuksia huumorin avulla käyttäen huumorinsa välineenä opiskelijoille opetettua *kuntouttava työote* -käsitettä. Huumoriin liittyy usein jaettu kokemus, ja tässä ohjaajilla ja opiskelijoilla yhteinen kokemus liittyy kuntouttavan työotteen opiskeluun. Kokemuksen jakamista merkitsee ainakin demonstratiivitarkenne *se* (ISK §569). Ope tuottaa retorisen kysymyksen rivien 43-46 vuorollaan ja korostaa kysymyksensä humoristista moodia hymyillen ja tuottamalla vuo-

ronsa nauraen. Ope2:n naurava reaktio rivillä 47 paljastaa, että vuoroon orientoitutaan sarkasmina.

Riveillä 50-53 ope2:n esittämä kysymys osoittaa Tildan tiedollista auktoriteettia. Kysymyksen avulla Tilda nostetaan mukaan keskusteluun, vaikka Tilda itse on jo pitkään vain seurannut sivusta kokemattomampien opiskelijoiden keskustelua. Kysymyksen sekventiaallinen sijoittaminen korostaa Tildan tiedollisen auktoriteetin asemaa, sillä kysymys sanotaan kohdassa, jossa huumorimoodista vaihdetaan takaisin vakavaan moodiin. Kysymyksen muotoilussa on jälleen kiinnostavia seikkoja kuten Tildan nimen käyttäminen huomionkohdistimena, kysymyksen lopussa käytetty *s*-liitepartikkeli ja kysymyksen jälkeinen hymyillen tuotettu *pannaan ite tekemään* -lausuma, joka selventää, mihin kysymyksen *se*-pronominilla viitataan. Ohjaaja muotoilee kysymyksen vielä uudelleen rivillä 54, kun Tilda on jo aloittanut vastauksensa.

Tildan vastauksessa *saada*-, *olla*- ja *tapahtua*-verbit ovat konditionaalissa, jonka avulla voi ilmaista kuviteltua tilannetta ja todenvastaisuutta (ISK §1592 ja §1594). Tildan vuorosta voi päätellä, että tilanne, jossa vuodepotilaat laitettaisiin itse hoitamaan itsensä, on täysin kuviteltu ja mahdoton ja siksi koominen. Vastaus on kaksiosainen: lisäys *ja ois aika pitkä hetki* riveillä 61 ja 63 korostaa kuvitellun tilanteen mahdottomuutta. Kokematon opiskelija Liisa yrittää jo toistamiseen rivillä 62 aloittaa *liian vähän* -alkuisen lausuman, mutta ei pääse koskaan kunnolla ääneen, kun ohjaaja alkaa jo määritellä tarkemmin kuntouttavan työotteen käsitettä.

Esimerkissä siis kysymys kokeneelle opiskelijalle on sijoitettu sekventiaalisesti korostamaan Tildan asiantuntijuutta, sillä ohjaaja tuo keskusteluun henkilön, joka ei ole ollut aiemmin keskustelussa lainkaan aktiivinen.. Kysymys esitetään, vaikka Tilda ei ole ollut aiemmin keskustelussa aktiivinen, ja sen muotoilussa käytetään kielellisiä keinoja näyttämään Tildan asema tiedollisena auktoriteettina.

Seuraavassa esimerkissä on kysymys samasta ilmiöstä eli kysymyksestä tiedollisen auktoriteetin osoittajana. Vaikka opintopiirit opiskelijat opiskelevat lähihoitajan ammattiin oppisopimuksella työpaikoilla, on heillä silti useimmiten kaksi opetuspäivää viikossa koululla. Opintopiiri kokoontuu koulupäivän jälkeen

pohtimaan koulussa opetettuja asioita, ja tässä katkelmassa keskustellaan koulussa opetetuista pesutekniikoista. Ohjaajan kysymys on riveillä 25 ja 27-28.

Esimerkki 7
Pesulappu.kas

```

01 Liisa:      mahdollisimman <vähällä pärjäätte>
02             ja ei tarvi käyttää <vettä> ja
03 Ope:        ja monipuolisessa
04             [palvelutalossa (niinkö)]
05 Ope2:       [EI TARVII PESTÄ VETTÄ HAHA]
06 Liisa:      hehe ei ei
07             [ku ei ku pesu]ainetta mikä
08 Ope2:       [f(--) pestään sittef]
09 Ope:        siis näin opetetaan [koulussa]
10 Liisa:      [kuivaa ]
11 Vieras:     koulussa opetetaan?
12 Ope2:       koulun
13 Liisa:      ei [tarvi käyttää vettä ku se on]
14 Ope:        [no mut totta kai kerrotaan ]
15 Liisa:      kuiva (.) se jätetään siihen iholle
16             se on ihan tämmöne (.) et sitten
17             jos se on (.) nää isommat hädät
18             vaipassa ni ne pyyhitään niinku
19             jollain paperilla enimmät pois
20             käytetään näit kalliita pesulappuja
21             (.) sitte ja (.) aika=aika kuivalla
22             SIINÄ voi vähän ehkä
23             [enemmän käyttää sitä vettä mutta]
24 Vieras:     [onkse onkse öö (--)]
25 Ope2:→     no niin Tilda
26 Liisa:      joo joo
27 Ope2:→     miten tapahtuu käytännössä
28             (.) mä olen hiljaa [nyt]
29 Tilda:      [kyllä]
30             niitä pesulappuja menee
31             että (.) en mä ainakaan
32             laske niitä
33 Vieras:     mm:
34 Ope2:       miten
35             [muuten hei nyt tota sellanen juttu]
36 Vieras:     [kuulostaa kyllä aika hurjalta
37             opetukselta]
38 Liisa:      [he he]
39 Vieras:     [he he]
40 Ope2:       tota te ette tee ruokaa (.) aa
41             kun jaatte ruokaa
42             onko hanskat kädessä
43             Katse Tildaan
43 Tilda:      ei
44 Liisa:      meil on
45 Ope2:       onko hanskat kädessä
46 Zahra:      on
47 Ope2:       onko hanskat kädessä
48 Muhis:      ei me käytetty
49 Liisa:      meil on
50 Muhis:      [deisfoidaan] ensin ja (.) ää

```

51 Ope2: [•teil on•]
 52 Liisa: tai
 53 Muhis: en mä käyttänyt siellä
 54 Liisa [öö]
 55 Ope2: [mihin] perustuu että teillä ei
 56 oo hanskoja
 57 Tilda: ää se on kodinomainen paikka
 58 (0.5)
 59 Ope2: mihin perustuu ettei oo hanskoja
 60 (1.4)
 61 Muhis: ömm (.) mä en tiedä

Katkelman alussa kokemattoman opiskelijan Liisan referoi koulussa kerrottua opetusta, jonka mukaan kehoitetaan käyttämään pesuissa mahdollisimman vähän vettä pesulappujen säästämiseksi. Tämä kirvoittaa ope2:ssa ja paikalla olevassa vierailijassa affektisia kommentteja. Rivillä 5 ope2 korottaa voimakkaasti ääntään ja vuoro tekeekin koulun opetuskäytännön naurunalaiseksi, kun taas vierailijan rivin 11 nousevalla intonaatiolla tuotettu lausuma *koulussa opetetaan?* on osoitus hämmästyksestä ja toistolla rakennettu korjausaloite.

Liisa jatkaa koulussa opetetun referointia riveillä 13-23. Vuoron ironisoivat sävyt tulevat ilmi ennen kaikkea sanavalinnoista ja äänenvoimakkuudesta, kun pesulappuja luonnehditaan kalliiksi ja pronomini *SIINÄ* on tuotettu selkeästi vahvemmalla äänenvoimakkuudella. Kesken Liisan vuoron ope2 nostaa jälleen Tildan keskustelun ulkopuolelta suoraan keskustelun polttopisteeseen: tällä kertaa entistäkin eksplikoidummin. Partikkeliketju *no niin* toimii keskustelussa rajasignaalinä (ISK §859), ja rivin 25 partikkeliketju huomionkohdistimen *Tilda* kanssa on merkki merkittävästä asennonvaihduksesta keskustelussa.

Ope2 myös muotoilee tällä kertaa kysymyksen konkreettisesti alleviivamaan Tildan käytännön kokemusta, sillä Tildalle osoitettu *miten tapahtuu käytännössä* -kysymys implikoi, että Tildalla on tietotaitoa vastata kysymykseen käytännön kokemuksensa pohjalta. Kysymyksellä osoitetaan Tildan tiedollista auktoriteettia, mutta myös vahvistetaan ohjaajan agenda ja näkemystä siitä, että pesulappujen pitkälle viety säästäminen on hoitotyön näkökulmasta väärin. Partikkeliketjun, huomionkohdistimen ja kysymyksen kielellisen muotoilun lisäksi ope2 luo Tildalle tilaa keskusteluun rivin 28 *mä olen hiljaa nyt* -lausumalla. Lausuma korostaa Tildan asiantuntijuutta.

Tilda vastaa preferoidusti riveillä 29-32 ja myötäilee ope2:n kantaa ja vastaa käyttäen yksikön ensimmäistä persoonaa. Näin vastauksessa korostuu Tildan oma näkökulma ja kokemus käytännön toimintamallista työpaikalla.

Tildan vastauksen jälkeen pesulappuasias on opintopiirissä loppuunkäsitelty ja ope2 nostaa keskusteluun uuden topiikin hanskojen käytöstä. Hän aloittaa kyselykierroksen rivillä 42 ja kysyy yksitellen saman kysymyksen kaikilta opiskelijoilta, jonka jälkeen ohjaaja kysyy perustetta hanskojen käytölle tai käyttämättömyydelle. Huomionarvoista on, että molempien kyselykierrosten ensimmäinen vastaus on Tilda: hänelle annetaan siis ensimmäisenä mahdollisuus vastata ja kommentoida. Ope2 merkitsee Tildan katsellaan ensimmäiseksi vastaajaksi. Perustelukierroksella Tilda osaakin kertoa rivillä 57, miksi hänen työpaikallaan ei hanskoja käytetä.

Ohjaajan esittämät kysymykset kokeneemmalle opiskelijalle siis muokkaavat keskustelun osallistumiskehikkoa, korostavat kokeneen opiskelijan asiantuntija-asemaa ja edistävät ohjaajan omia tarkoituksia keskustelussa. Näihin tavoitteisiin päästään erilaisilla kielellisillä keinoilla ja kysymyksen sekventiaalisella sijoittamisella.

4.2 Opiskelijoiden keskinäiset kysymykset

Tässä alaluvussa esittelen tilanteita, joissa kysymystä käytetään opiskelijoiden keskinäisissä keskustelutilanteissa, joissa toki ohjaajakin on läsnä. Esimerkeissä toistuu tiedollisen auktoriteetin osoittaminen, kun kokematon opiskelija kysyy käytännön neuvoja, apua ja lisätietoja kokeneelta opiskelijalta. Analysoin tilanteiden sekventiaalista ja kielellistä rakentumista ja jonkin verran myös ohjaajan toimintaa kyseessä olevien sekvenssien aikana.

Alaluvun ensimmäisessä esimerkissä analysoin opiskelijoiden keskinäistä kysymistä keinona osoittaa asiantuntijuutta, kun kokematon opiskelija Liisa harjoittelee ensimmäistä kertaa opiskelujensa aikana insuliinin pistämistä. Liisa on pistämässä insuliinia Raneen, joka on Liisaa huomattavasti kokeneempi opiskelija. Rane sairastaa itse diabetesta, joten tässä esimerkissä hänen asiantuntijuutensa rakentuu opiskelijastatuksen lisäksi omakohtaiseen pitkän ajan kokemukseen sairaudesta ja siten insuliinin pistämisestä.

Esimerkki 8
Insuliinimittaus.kas

01 Rane: mä voin ottaa tota et se lähtee
 02 laskemaan
 03 Liisa: → tunneksä sen myös sit
 04 → olotilassa
 05 Rane: no joo kyl mulla nytteki
 06 esimerkiks varmaa on
 07 sokerit koholla ku on
 08 t(h)osi huono olo
 09 Liisa: okei
 10 Rane: ku mä söin tos pari leipää
 11 @et senkin takia tässä
 12 vois alkaa pikkuhiljaa
 13 pistelemään@ insuliinii
 14 Liisa: okei
 15 Ope: fei arvota enääf
 16 Rane: haluuksä harjotella myös
 17 [mittaamis-]
 18 Liisa: [joo]
 19 Rane: sitte siitä vaa
 20 Liisa: → mut mitä pitää te-
 21 → kai mun pitää niinku jotai
 22 → (.) tarviiks täs niinku hanskoi
 23 → tai mitää ku
 24 Ope: no mielellään ainaki pese kätes
 25 Rane: ni sun pitää pestä kädet
 26 ja sitte sillon ku sä oot
 27 jossai tuol niinku (.) laitokses
 28 tai mis tahansa ni kyl sul on
 29 yleensä hanskat kädessä
 30 siin [vaihees]
 31 Liisa: [.joo]
 32 lähtee pesemään käsiä

Katkelma alkaa, kun Rane kertoo riveillä 1-2, että verensokereiden noustessa hän ottaa tarpeen tullen insuliinia. Liisa kysyy Ranelta lisätietoa asiasta rivillä kolme. Kysymyksellä *tunneksä sä sen sit olotilassa* Liisa osoittaa, että Ranella on yksinoikeudellinen ja kokemuksellinen asiantuntijuuspositio kommentoida sairauttaan. Kysymys on vaihtoehtokysymykseksi rakennettu lausekekysymys, johon liittyy ennakko-oletus proposition, tässä tapauksessa Ranen tuntemusten muutoksen, paikkansapitävyydestä (ISK §1691, ISK §1689).

Rane vastaa kysymykseen riveillä 5-8 ja jälleen Liisan minimaalisen *okei*-vastauksen jälkeen riveillä 10-13. Ensin Rane aloittaa vuoron *no joo kyl* -partikkeliketjulla, jonka jälkeen hän vahvistaa Liisan kysymyksen proposition

paikkansapitävyyden käyttämällä nykyhetkeä esimerkkinä. Keskustelun osallistujilla on jaettu tietoa siitä, että Liisa pistää piakkoin Raneen insuliinia. Esimerkin kertomisen jälkeen Rane korottaakin hieman ääntään ja muuntelee äänenlaatuun vihjaten Liisalle riveillä 11-13, että kohta olisi insuliinipistosten aika.

Liisa vastaa rivillä 14 *okei*-partikkelilla, jonka jälkeen myös ohjaaja osallistuu keskusteluun luomalla painetta Liisan suuntaan insuliininmittauksen aloittamisesta käyttämällä *arpoa*-verbiä jahkailun merkityksessä. Ohjaajan kommentin jälkeen Rane kysyy vielä Liisalta, haluaako tämä harjoitella insuliinin pistämisen lisäksi myös verensokerin mittausta. Myös *harjoitella*-verbillä on tässä yhteydessä epäsymmetriaa luova vaikutus: Liisa tarvitsee kokemattomana opiskelijana harjoitusta. Liisa vastaa Ranelle jo ennen tämän kysymyksen loppua myöntävästi *joo*-partikkelilla. Tämän jälkeen Rane kehottaa Liisaa aloittamaan rivillä 19 *sitte siitä vaa* -lausumalla.

Tässä vaiheessa keskustelu on tilanteessa, jossa odotuksenmukaisinta olisi harjoituksen eteneminen varsinaiseen toimintaan eli verensokerin mittaamiseen ja insuliinin pistämiseen, sillä sekä ohjaaja että Rane ovat jo eksplikoineet aloittamisen tarpeen. Liisa ei kuitenkaan aloita mittaamista, vaan kääntyy Ranen puoleen, sillä tarvitsee lisäneuvoja tehtävän aloittamista varten: näin Ranen asiantuntijuus tehdään jälleen näkyväksi. Liisan vuoro sisältää kolme kokonaisuutta, joista jokainen on kysyvä edeten geneerisemmästä kysymisestä spesifimpään. Liisa aloittaa vuoronsa rivillä 20 kysymysrakenteella, hän keskeyttää lauseen ja tuottaa väitelauseen, joka tosin toimii myös kysymisen funktiossa. Korvaaminen on yksi osa korjausjäsennyksen ja itsekorjauksen keinostoa, jolla puhuja voi muokata sano- maansa (Kitzinger 2013: 234-236).

Rivin 21 lausuma alkaa *kai*-modaalipartikkelilla, jolla on keskustelussa arvelua esiin tuova merkitys ja joka ohjaa lausuman ymmärtämistä kysyväksi (ISK §802). Lisäksi Liisa käyttää *niinku*-suunnittelupartikkelia ja *pitää*-modaaliverbiä. Viimeinen lausumakokonaisuus riveillä 22-23 on kaikista kysymyksistä spesifein ja selittää kahta aiempaakin Liisan kysyessä, tarvitaanko verensokeria mitattaessa suojahanskoja. Rivin 23 additiivinen lisäys *tai mitää* tosin laventaa kysymystä hieman.

Rivillä 24 ohjaaja vastaa Liisan vuoroon direktiivillä: hän antaa ohjeen Liisalle käsienvuorosta käyttämällä *pestä*-verbin imperatiivia *pese*. Rane osoittaa samanmielisyyttä ohjaajan kanssa *ni*-partikkelilla ja puhuttelee samalla Liisaa tuoden lausumaan direktiivisyyttä ja ohjaavuutta. Yksikön toisen persoonan käytöstä riveillä 26 ja 28 on vaikeaa sanoa, voisiko se puhuttelun lisäksi olla itse asiassa yleistävämpää toisen persoonan käyttöä (yleistävästä yksikön toisesta persoonasta ks. esim. ISK §1365), sillä Rane on opiskelijoista ainoa, joka on oikeasti ollut laitoksessa ja saattaa puhua itse asiassa omasta puolestaan tai geneerisesti. Liisa tulkitsee tiedollisten auktoriteettien lausumat ohjeiksi, sillä hän alkaa toimia ohjaajan ja Ranen edellyttämällä tavalla ja lähtee pesemään käsiään, jotta hoitotilanne voi jatkua.

Seuraavassa esimerkissä asiantuntijuutta osoittava kysymys toimii puhefunktioltaan avunpyyntönä. Ennen katkelmaa keskustelua on edelleen käyty Liisan tulevan näyttöviikon ja -suunnitelman ympärillä.

Esimerkki 9
Autaksä.kas

```
01 Liisa:      kuhan sitten tulee se aika ni
02            (.)
03            → autaksä
04 Tilda:      joo (.) totta kai
05 Liisa:      kiitos
06 Tilda:      saat luntata vähän mitä mä oon tehny
07            (0.8)
08 Tilda:      kuhan et kopsaa
09 Liisa:      e:i mä saan vai- ottaa vinkkejä
10 Tilda:      totta kai saat
11 Ope2:       joo nimenomaan niinku sitä
12            sitä tyyliä mutta oikeesti niinku
13            [sä et voi niitä alkaa kopsaamaan]
14 Liisa:      [ei niitä oikein voikaan kopsata]
```

Katkelman riveillä 1-3 kokematon opiskelija Liisa esittää avunpyyntönsä. Ensimmäinen lausuma rivillä yksi pohjustaa tulevaa avunpyyntöä. Kyseisellä rivillä *se*-pronomini viittaa aikaan, jolloin Liisa tulee laatimaan oman näyttösuunnitelmansa. Tämän jälkeen keskustelussa seuraa mikrotauko, joka on vuoronvaihdon mahdollistava kohta; Tilda ei kuitenkaan ota vielä vuoroa itselleen, sillä lausuman voi kielellisten aineistensa perusteella tulkita keskeneräiseksi. Liisan lausuma loppuu *ni*-partikkeliin, ja lausuman partikkeliloppaisuus onkin merkki siitä, että lausuma on kesken.

Mikrotauon jälkeen Liisa esittää vaihtoehtokysymyksen *autaksä*, jossa yksikön toisen persoonan pronomini *sä* on kliittistinyt *auttaa*-verbiin. *Sä*-pronominin kaltaiset yksitavuiset persoonapronominit ovat alttiita kliittistymiselle etenkin kysymyksissä (ISK §144), ja Liisan esittämä kysymys on malliesimerkki tällaisesta kliittiytymisestä. Kysymyksen jälkeen Tilda tuottaa välittömästi preferoidun myöntöresponssin *joo*-partikkelilla ja vahvistaa vielä vastaustaan mikrotauon jälkeen *totta kai* -partikkeliketjulla. Tildan vastaus on myöntyminen avunpyyntöön. Partikkelit muodostavat Tildan vastauksen kokonaisuudessaan eikä muita ilmaisuja tarvita.

Liisan reagointi Tildan responssiin osoittaa, että hänen kysymyksensä toimii avunpyyntönä kokeneemmalle opiskelijalle Tildalle: Liisa kiittää Tildaa rivillä 5 saamastaan lupauksesta auttaa näyttösuunnitelman laadinnassa. Tilda alkaa kuitenkin heti lupauksensa jälkeen lieventää vastaustaan. Hän myös antaa lisätietoja ja ehtoja avunantamiselle. Rivillä 6 Tilda käyttää *saada*-modaaliverbiä, jonka avulla hän antaa luvan Liisalle *luntata* Tildan näyttösuunnitelmia. Tildalla on siis keskustelussa selkeä auktoriteettiasema Liisaan nähden ja luonnollisesti valta päättää asiasta. Annettuaan lupauksen avunannosta Tilda kuitenkin lieventää lupastaan *vähän*-määränilmauksella, jolla hän voi viestiä, että näyttösuunnitelman kokonaisvaltainen luntaaminen ei kuitenkaan ole suotavaa.

Tildan vuoroa seuraa lähes sekunnin mittainen tauko rivillä 7. Liisa ei ota puheenvuoroa itselleen, joten tauon jälkeen Tilda jatkaa täsmentämistään varmistamalla, että Liisan ei ole lupa kopioida koko näyttösuunnitelmaa. Kielellisistä keinoista Tilda käyttää apunaan leksikaalistunutta *kunhan*-konjunktiota, jolla hän sitoo lausumansa edelliseen. Rivillä 9 Liisa vahvistaa ymmärtäneensä Tildan ohjeet kieltämällä kopiointin ja sanomalla, että hän ottaa Tildalta vain vinkkejä.

Keskustelussa läsnä oleva opintopiirin ohjaaja on ollut tähän asti osallistumatta keskusteluun, mutta rivillä 11 hän alkaa kommentoida opiskelijoiden suunnitelmia. Ohjaaja asettuu korostamaan kokeneen opiskelijan täsmennystä ja vahvistaa viestiään *oikeesti*-intensiteettisanalla. Kannanotollaan ohjaaja luo vastakainasettelua Liisaa vastaan, ja Liisaa joutuukin vakuuttelemaan edelleen muita siitä, että hän ei aio kopioida Tildan näyttösuunnitelmia.

Tämä katkelmaa toimi siis esimerkkinä siitä, miten kokemattomat opiskelijat osoittavat kokeneemman opiskelijan asiantuntijuutta kysymyksellä, joka toimii samalla konkreettisena avunpyyntönä. Esimerkissä puhujat käyttävät erilaisia kielellisiä keinoja sanomansa tehostamiseen, ja ohjaajan väliintulo ja asettuminen kokeneemman opiskelijan puolelle katkelman loppupuolella vihjaa myös kokeneen opiskelijan uskottavuudesta ja asiantuntijuudesta ohjaajan silmissä.

Luvun viimeisessä esimerkissä opintopiirissä keskustellaan edelleen näyttösuunnitelman tekemisestä. Katkelman aikana keskustelussa on paikalla kaksi ohjaajaa, kokenut opiskelija Tilda, kokematon opiskelija Liisa ja paikalla oleva vieras, joka on kokenut oppisopimusalan ammattilainen. Esimerkissä kokematon opiskelija kysyy kokeneemmalta tämän toimintatavoista ja -malleista näyttösuunnitelman kirjoittamisessa, jotta saisi esimerkkejä omalle toiminnalleen.

Esimerkki 10
Stetareista.kas

```

01 Ope1:      stetareist siel on puhuttu
02           tuol meidän <opetuksessa>
03 Ope2:      joo mutta [näyttösuunnitelmaan]
04 Vieras:    [he he he he ]
05 Ope1:      [he he he he ]
06 Ope2:      ku kirjotatte stetarit niin
07           varmasti tulee takasin että
08 Ope2:      [voitte]ko vaihtaa sillä tavalla
09 Liisa:     [he he ]
10 Ope2:      >et< se on ↑stetoskooppi
11 Ope1:      [mm]
12 Liisa:     [mm]
13 Vieras:    nii
14 Ope2:      siellä et et ja myös sitten et
15           se (.) se niinku se a: ammattislangi
16           työssä [käyte]ttävä slangi on
17 Vieras:    [mm ]
18 Ope2:      eri asia kun se kun kirjotatte
19           näyttösuunnitelmia
20           (1.2)
21           Liisa nyökkää
22 Liisa:→   onks sul ollu sit ne
23           näyttösuunnitelmat
24           katse Tildaan
25           → niinku sen koko viikon
26           (.)
27           → sä eka päivä oot kattonu
28           → sieltä jonkun
29           → [päivän ohjelman]
30 Tilda:    [siis en mä mitään]
31 Tilda:    päiväohjelmaa oo tehny

```


32 sinänsä et maanantaina
 33 tekisin näin ja näin
 34 *T Osoittava ele*
 35 koska enhän mä voi tietää
 36 >mitä siellä< <vastaan tulee>
 37 (0.5)
 38 Liisa: okei: (.)
 39 → mitä [sä oot sit] tehny
 40 Tilda: [mä oon tota]
 41 Tilda: siis esimerkkejä et @jos nä:in
 42 tapahtuisi@ niin minä tekisin
 43 niin ja niin ja näin
 44 *T osoittava ele*
 45 Liisa: onks niist sit suurin osa tapahtunu
 46 (0.6)
 47 Tilda: jotkut tapahtuu jotkut ei
 48 Liisa: okei
 49 Tilda: on syytä varautua (--)
 50 ja se voi joko tapahtua
 51 tai ei tapahtua
 52 Liisa: okeih (.) ku must tuntuu et mulla
 53 on kaikist suurin stressi
 54 just se et ne ei tapahdu (.)
 55 mitä mä sinne kirjotan
 56 Ope2: mut et sä voi sä et voi
 57 pakottaa niinku sitä
 58 Tilda: eihän sillä ole väliä
 59 tapahtuuko ne vai ei
 60 koska kuten sanottu niin
 61 se ei oo sun (.) vallassa
 62 tapahtuuko ne
 63 [vai eikö ne tapahdu]
 64 Liisa: [mut sit tapahtuu] jotain
 65 muuta mitä ei lue siellä
 66 → mitä mä: (.) mitäs sitte
 67 *L katse Tildassa*
 68 Ope2: ei sä et kirjota Liisa sä
 69 et kirjota mitään käyttöohjetta
 70 sun työpäivälle

Katkelmaa ennen opintopiirissä on jo pohdittu hieman *stetari*-termin (’steto-skooppi’) asiallisuutta hoitotyössä, ja ope1 toteakin riveillä 1-2 humoristisesti, että stetari on ollut laajamittaisesti käytetty termi oppisopimusopiskelijoiden koulupaikassa. Ope1 tietää tämän, sillä on itse ollut seuraamassa opiskelijoiden opetusta koulussa ja tekeekin itse itsensä osaksi opiskelijoiden yhteisöä käyttämällä monikon ensimmäistä persoonaa lausumalla *meidän opetuksessa*. *Opetuksessa*-sana on lausuttu tarkoituksella venyttäen, mikä tuo lausumaan humoristisen sävyn. Huumori kohdistuu opiskelijoiden oppilaitokseen.

Rivillä 3 ope2 merkitsee erimielisyyttään *joo mutta* -lausumalla ja on aloittamassa sekvenssiä, jolla hän ohjeistaa *stetari*-termin käytöstä ja kielenkäytöstä

hoitotyössä ja näyttösuunnitelmissa. Puheenvuoron aikana ope1 ja vieras naurahavat vielä ope1:n edelliselle vuorolle ja merkitsevät *stetari*-sanankäytön koulussa naurunalaiseksi. Ope2 kuitenkin jatkaa muiden naurusta huolimatta sekvenssiä, jossa hän kertoo *stetari*-sanankäytön olevan väärin näyttösuunnitelmaa laadittaessa. Sekvenssin aikana ope2 käyttää tehokeinona referointijaksoa riveillä 8 ja 10, kun hän jäljittelee kuvitteellisesta näyttösuunnitelmasta saatua palautetta. Muut keskustelijat osoittavat samanmielisyyttä ope2:n kanssa esimerkiksi *mm*:-partikkelin avulla.

Ope2 saa sekvenssin päätökseen rivillä 19, ja rivillä 20 onkin keskustelussa pitkäkö, yli sekunnin mittainen tauko, jonka jälkeen keskustelun suunta muuttuu, kun opiskelijat alkavat keskustella keskenään. Rivillä 23 Liisa kääntää katseensa kohti Tildaa, millä hän merkitsee Tildan vuoronsa vastaanottajaksi. Katseen avulla puhuja voi eksplisiittisesti ilmoittaa monenkeskisessä keskustelussa, kenelle hänen sanomansa on suunnattu (Hayashi 2012:170). Samalla Liisa riveillä 22-23 ja 25 esittää vaihtoehtokysymyksen, jonka hän suuntaa Tildalle myös yksikön 2. persoonan pronominin avulla: tämäkin vuoro on siis monenkeskisessä keskustelussa suunniteltu vastaanottajan mukaan. Kysymys pitää keskustelun topiikin edelleen näyttösuunnitelmissa ja niiden laadinnassa, mutta ohjaajan sijaan kokematon opiskelija osoittaa kysymyksen kokeneelle opiskelijalle, jolla on näyttösuunnitelman laatimisesta käytännön tietoa ja kokemusta.

Tilda ei kuitenkaan reagoi välittömästi Liisan kysymykseen rivin 24 jälkeen, jolloin Liisa alkaa elaboroida kysymystään ja selittää, mitä hän kysymyksellä tarkoitti. Riveillä 27-29 Liisa kertoo tarkemmin käsityksensä Tildan toiminnasta ja näyttösuunnitelmasta tekstilajina deklarativilla, joka on hänen oletuksensa Tildan toiminnasta. Tilda kuitenkin torjuu Liisan oletukset päiväkohtaisesta ohjelmasta yksiselitteisesti riveillä 30-36. Hän aloittaa preferoimattoman vastauksensa rivillä 30 *siis*-partikkelilla Liisan vuoron ollessa vielä kesken. Hän käyttää *siis*-partikkelia uudestaan toisessa vastauksessaan rivillä 41. *Siis*-partikkeli näyttää toimivan Tildan vuoroissa erimielisyyden pohjustajana ja Liisan vuoroa korjaavana aineksena. Itsekorjauksessa *siis* onkin ahkerasti käytetty partikkeli (ISK §862). Rivien 30-36 jaksossa Tilda korjaa Liisan virheellisiä käsityksiä ja oletuksia näyttösuunnitelmista. Havaintonsa Tilda perustaa omiin toimintatapoihinsa. Tildan

vuoron aikana korostuu myös kielellisten ja kehollisten toimintojen yhteistyö, sillä hän käyttää sanomansa tukena osoittavaa elettä rivillä 33.

Rivin 37 tauon jälkeen Liisa jatkaa kysymysten esittämistä luoden näin ol-
len kysymys-vastaus-vierusparista opiskelijoiden välillä toistuvan rakenteen. Sa-
malla kysymyksen kielellinen rakentuminen muuttuu: Liisa vaihtaa vaihtoehtoky-
symyksen avoimeksi, jolloin Tildalle jää enemmän tilaa vastata omin sanoin Lii-
san kysymykseen riveillä 41-44. Tildan vastaus on referointia hänen omasta näyt-
tösuunnitelmastaan: Tilda kertoo konditionaalissa olevan *jos*-lauseen ja osoittavan
eleen avulla, millä tyylillä hän kirjoitti omaa näyttösuunnitelmaansa. Vastaus kor-
jaa Liisan virheellisiä käsityksiä näyttösuunnitelman teosta.

Kysymysten ja vastausten vuorottelu ei kuitenkaan vielääkään ole tullut pää-
tökseensä, vaan Liisa hakee vielä kerran tarkennusta Tildan kertomaan rivillä 45,
kun hän kysyy vaihtoehtokysymyksen avulla, toteutuvatko Tildan näyttösuunni-
telmaansa kirjoittamat hoitotilanteet. Kysymyksen muotoilu näyttää katkelman
esimerkkien perusteella riippuvan siitä, millaista tietoa kysyjä hakee. Vaihtoehto-
kysymyksellä tavoiteltu tieto on tarkempaa, kun taas avoimen kysymyksen avulla
kysyjä eli Liisa etsii tietoa laajemmista kokonaisuuksista. Tildan vastaus ei ole
taaskaan yksiselitteinen: hän ei vastaa selkeästi kyllä tai ei, vaan kertoo suunni-
telmien *joskus* toteutuvan, joskus jäävän toteutumatta. Liisan rivin 52 *okeih-*
kuittauksen jälkeen Tilda vielä toistaa vaihtoehtolausumansa *joko -- tai -*
rakenteella.

Tämän jälkeen riveillä 52-55 Liisa kertoo, että Tildan kuvaaman kaltainen
tosielämän skenaario onkin juuri häntä eniten stressaava seikka. Tällöin ope2
puuttuu keskusteluun: hän toistaa Tildan sanomaa, mutta erilaisin keinoin. Ohjaa-
jan auktoriteetista kertoo, että hän käyttää kommentissaan rivillä 56-57 sekä *voi-*
da-modaaliverbiä että yksikön toista persoonaa ja vie näitä keinoja käyttäen Lii-
salta mahdollisuuden ”pakottamiseen”. Ohjaajan kommentin jälkeen Tilda jatkaa
vastaamalla ja selventämällä Liisalle hänen rooliaan ja vaikutusmahdollisuuksi-
aan: tämäkin kielii Tildan auktoriteetista. Tilda käyttää *hAn*-liitepartikkelia sano-
mansa tehostamiseksi.

Rivillä 64-67 Liisa vastaa Tildalle ja kysyy ohjeita oletettuun skenaarioon,
jossa näyttöviikolla tapahtuu jotakin näyttösuunnitelman ulkopuolista. Juuri kun

Liisa on saanut kysymyksen esitettyä, puuttuukin ohjaaja tilanteeseen sivuuttamalla itse asiassa Liisan kysymyksen täysin ja antamalla jälleen jyrkähköjä direktiivejä Liisalle riveillä 68-70.

Esimerkissä siis kokematon opiskelija käyttää kysymystä avunpyyntönä ja ohjeiden tiedustelemisena. Kysymys esitetään kokeneelle opiskelijalle. Kysymykset muodostavat ketjun, ja ne on muotoiltu erilaisia kielellisiä aineksia käyttäen mukaan, millaista tietoa haetaan. Esimerkki osoittaa myös ohjaajan tavan asettua rintamaan kokeneen opiskelijan kanssa ja osallistua opiskelijoiden väliseen keskusteluun.

4.3 Yhteenveto

Tässä alaluvussa kokoaan edellisten alalukujen havaintoja ja tiivistän kysymyksen funktioita opintopiirikeskustelussa. Kysymyksillään ohjaaja osoittaa asiantuntijuutta, testaa tiedollista auktoriteettia ja edistää omaa agendaansa. Opiskelijoiden keskinäisissä kysymyksissä puolestaan korostuvat asiantuntija-aseman näkyväksi tekemisen lisäksi lisätiedon, avun ja neuvojen pyytäminen ja konkreettisten työelämään liittyvien kokemusten tiedusteleminen.

Kysymykset ovat sekä avoimia että vaihtoehtokysymyksiä, ja ne muotoillaan kielellisesti eri tavoin sen mukaan, minkälaista tietoa kysyjä haluaa. Kysymys- ja vastausvuoroissa käytetään usein kielellisiä tehokeinoja, kuten partikkeleita ja johdattelevia osia. Keinojen avulla osoitetaan, kenelle puheenvuoro on suunnattu ja sidotaan vastauksia esitettyihin kysymyksiin. Lisäksi keholliset keinot toimivat kielellisten keinojen rinnalla puheen suuntaajina ja sanoman vahvistajina. Kysymykset saattavat myös ketjuuntua ja muodostaa tietynlaisen kysymys-vastaus-vierusparien jatkumon luoden keskustelutilanteeseen selkeän tiedollisen epäsymmetrian tilanteen.

Ohjaaja on aineistossani tärkeä toimija paitsi omissa kysymissekvensseissä, myös silloin, kun opiskelijat keskustelevalt keskenään. Hän kommentoi opiskelijoiden välisiä kysymyksiä ja antaa omia ohjeitaan silloinkin, kun opiskelijoiden puhe ei ole suunnattu ohjaajalle.

5 Direktiivit osana opintopiirivuorovaikutusta

Opintopiirien vuorovaikutus vaihtelee kulloisenkin kokoontumisen kokoonpanon, oppimistavoitteiden ja työskentelytapojen mukaisesti. Direktiivit ovat tavallinen osa opintopiirienkin vuorovaikutuskeinostoa etenkin silloin, kun opiskelijat ja ohjaajat työstävät yhdessä jotakin käytännön hoitotyön harjoitusta. Tällöin kokematon opiskelija suorittaa usein harjoituksen ja on oppijan asemassa, kun taas paikalla olevat ohjaajat ja kokeneemmat opiskelijat ovat tilanteissa usein ohjeiden, käskyjen ja kehotusten antajia.

Tällaisissa käytännön ohjaustilanteissa, joita ovat vaikkapa verensokerin ja -paineen mittaaminen tai erilaisten sidosten tekeminen, direktiivit ovat luonnollinen tapa ohjata kokemattomaa opiskelijaa. Direktiivit lausutaan usein ryppäinä, monia eri direktiivinmuodostuskeinoja sekoitetaan keskenään, ja ne esiintyvät opintopiiriläisten kielellä vuorotellen. Kielellisiä keinoja direktiivien muodostamiseen onkin monia, ja tässä luvussa huomioinkin valitsemieni direktiivien toimimista osana laajempaa direktiivivalikoimaa.

Tässä luvussa tarkastelen kahta erilaista direktiivinrakennuskeinoa, jotka ovat imperatiivilauseet ja passiivin direktiivinen käyttö. Imperatiivia on pidetty prototyyppisenä keinona ilmaista direktiivisyyttä ja ohjailla toimintaa (ISK §1645, §1648). Analysoin tässä alaluvussa esimerkkien avulla imperatiivin käyttötarkoituksia opintopiirikontekstissa. Luvussa 5.2 esittelen puolestaan passiivin direktiivistä käyttöä ja passiividirektiivin tehtäviä.

5.1 Imperatiivilauseet

Opintopiirikeskusteluissa direktiivejä esiintyy etenkin tilanteissa, joissa kokematon opiskelija on suorittamassa jotakin käytännön työtehtävää. Samoissa tilanteissa hänen tukena ovat yleensä sekä ohjaaja että kokenut opiskelija. Direktiivit muodostavat ryppäitä, joiden yksi tärkeä osa imperatiivilauseet ovat. Direktiivien kielellisten ainesten sekoittuminen ei olekaan lainkaan tavatonta (Somiska 2013: 7), ja seuraavakin katkelma sisältää useilla eri kielellisillä keinoilla rakennettuja direktiivejä.

Tässä esimerkissä kokematon opiskelija Liisa on mittaamassa verensokeria kokeneelta opiskelijalta Ranelta. Opiskelijat istuvat vastakkain tuoleilla. Tilanteessa on jo mainittujen opiskelijoiden lisäksi kokenut opiskelija Juha ja kaksi ohjaajaa. Liisa pitelee käsissään lansettia, jolla tehdään reikä Ranen sormenpäähän veripisaran ottamiseksi.

Esimerkki 11

Lataa se.kas

```

01 Rane:   sit pitäis tehdä sormeen reikä
02         (.)
03 Liisa:  °shh°
04 Juha:   noi on siitä hyvii et ne on heti
05         valmiita käyttöön
06 Liisa:  onks tää sillee et
07         ftää ei satu? ikinä
08         [enemmän tai vähemmän]
09 Rane:   [ei: ei          ] se satu
10         (1.1)
11 Rane:→ [lataa [se lataa se ensin]
12         L katse Opel:ssa
13 Opel:   [Liisa sä oot hoitaja et se]
14 Opel:   niinku (.) ei se sinua satu
15 Liisa:  ei satukaan mutta tää
16         on [ihan hirveetä]
17 Rane:→ [lataa se          ] valmiiks ensin
18         joo? (.) noin
19 Liisa:  no ni
20 Rane:   ja sit (.) se kannattaa pitää ehkä
21         sormissa sillai et sä pystyt sit
22         helposti sit peukalolla esimerkiks
23         siitä (.) painamaa
           R tekee peukalolla eleen
           ja sitten osoittavan eleen

```

Katkelman alussa rivillä 1 Rane esittää toteamuksen, jonka mukaan hänen sormensa *pitäis* tehdä reikä. Vaikka Rane ei eksplisiittisesti nimeäkään reiän tekijää ja tekemisen kohdetta (esim. *sinun pitäis tehdä mun sormeen reikä*), vaan käyttää nollapersoonaa, on hänen katseensa koko ajan Liisassa, ja tilannekontekstissa lausuma ymmärretään direktiiviseksi toimintaohjeeksi Liisalle: hän verensokeria on mittaamassa. Vaikka *pitää*-modaaliverbi onkin konditionaalissa ja siten ehdollistettavissa oleva, on toiminta kuitenkin esitetty välttämättömänä juuri *pitää*-verbin vuoksi (vrt. esim. Sorjonen 2001: 98). Liisa tuottaakin hiljaisella äänellä kuiskausäänteen minimivastauksena Ranen vuoroon. Rivillä 4 puolestaan Juha kommen-

toi Ranen testiliuskoja, joista on juuri ennen katkelman alkua ollut puhetta. *Noi-*pronomini siis viittaa testiliuskoihin.

Ranen direktiivi on luonut keskusteluun odotuksenmukaisia toimintamalleja ainakin Ranelle itselleen ja Liisalle: Liisan odotetaan mittaavan Ranen verensokerin ja Ranen puolestaan olevan mitattavana. Liisa alkaa selkeästi valmistautua pistokseen, sillä hän kysyy Ranelta tarkentavan kysymyksen verensokerin mittauksesta riveillä 6-8. Kysymyksestä huomaa, että osapuolten välillä vallitsee tiedollinen epäsymmetria, sillä Liisa hakee Ranelta kokemusperäistä tietoa verensokerin mittaamisen kivuliaisuudesta riveillä 6-8. Kysymys on tuotettu hymyillen, mikä saattaa olla merkki vaikean tilanteen käsitlemisestä huumorin avulla (naurusta vaikeiden tilanteiden käsittelijänä ks. esim. Haakana 1999). Kysymys on deklaratiivimuotoinen vaihtoehtokysymys, jolla haetaan vahvistusta väitteelle *tää ei satu ikinä enemmän tai vähemmän*.

Liisan kysymykseen kielteinen vastaus on preferoitu, sillä se on ongelmattomampi verensokerin mittaustoimenpiteen kannalta. Rane vakuuttelee kieltävässä vastauksessaan rivillä 9, ettei mittaaminen tule häntä sattumaan. Vastaus täydentää vierusparin ja on tuotettu samanaikaisesti Liisan kysymyksen loppuosan kanssa ensimmäistä kieltosanaa venyttäen. Vastauksen voisi tulkita pyrkivän Liisan rauhoitteluun stressaavassa tilanteessa.

Ranen vastauksen jälkeen seuraa pitkäkö - yli sekunnin mittainen - tauko, jonka jälkeen Rane on aloittamassa yksityiskohtaisemman ohjeistuksen mittaamisen aloittamiseksi. Imperatiivilause kytkeytyy yksityiskohtaisemman ohjeistuksen aloittamiskohtaan. Rivillä 11 Rane toteaa kahteen kertaan toistaen *lataa se*. Ranen imperatiivilause noudattaa suomen kielen kanonisen imperatiivilauseen skeemaa: imperatiivimuotoinen verbi, joka on yksikön 2. persoonassa, sisältää myös impliittisen subjektin, joka on havaittavissa verbin persoonamuodon perusteella (kanonisesta imperatiivilauseesta ks. esim. Lauranto 2014: 33-34). Imperatiivilauseessa direktiivin vastaanottajalla on tosin automaattisesti myös toiminnan suorittajan eli subjektin rooli (Lauranto 2015: 14).

Toistosta huolimatta Liisa ei tunnu rekisteröivän Ranen direktiivejä mittauksen aloittamiseksi, sillä juuri kun Rane on aloittanut ohjeistamisen, on pöydän toisella puolella istuva ohjaaja aloittanut puhumisen Liisalle rivillä 13. Ohjaaja

aloittaa vuoronsa huomionkohdistimella sanomalla Liisan nimen. Puhuttelu on yksi keskustelukeinoista huomion saamiseksi ja puhuteltavan osoittamiseksi (ISK §1077). Ohjaajan vuoron voi nähdä kritiikkinä Liisan Ranelle riveillä 6-8 esittämää kysymystä kohtaan. Ohjaaja muistuttaa Liisaa tämän roolista meneillään olevassa tilanteessa (*sä oot hoitaja*), jonka jälkeen hän korostaa, ettei pistäminen satu Liisaa, vaan Ranea, joka taas on meneillään olevassa tilanteessa potilaan roolissa. Ohjaajan vuoro voi toisaalta olla kommentti myös Liisan hermostuneisuuteen, sillä opintopiirissä on aiemmin ollut puhetta hoitajuudesta ja rauhallisuudesta hoitotilanteissa. Ohjaajan vuoro on tuotettu päällekkäispuhunnassa Ranen kanssa, mutta Liisan huomion kohdistumisen ohjaajaan voi huomata Liisan katseesta, joka on kohdistettu ohjaajaan koko ohjaajan vuoron ajan.

Liisan 15-16 riveillä tuottamalla vuorolla hän eksplikoi tuntemuksiaan ja jännitystään verensokerin mittaamisessa vastaamalla ohjaajan kritiikkiin. Hän on yhtäältä samanmielinen ohjaajan kanssa, mutta kontrastoi vuoronsa *mutta*-partikkelilla erilleen ohjaajan vuorosta ja tarjoaa selitystä hermoilulleen (*tää on ihan hirveä*). Kokenut opiskelija ja potilaan roolissa oleva Rane puolestaan on samalla odottanut ohjaajan vuoron loppuun ja toistaa sen jälkeen Liisalle vielä kerran imperatiivimuotoisen direktiivin *lataa se valmiiks ensin* rivillä 17, jonka jälkeen Liisa viimein alkaa toimia. Liisa lataa verensokerimittarin, mihin Rane esittää nopeat kommentit *joo*- ja *noin*-partikkeleiden avulla rivillä 18.

Liisan rivin 19 partikkeliketju *no ni* toimii toiminnan aloittamisen ilmaiseksena, Kun Rane on aloittanut yksityiskohtaisemman ohjeistamisen imperatiivimuotoisilla direktiiveillä, hän jatkaa riveillä 20-23 ohjeistamista erilaisilla keinoilla: hän käyttää esimerkiksi modaaliverbiä *kannattaa* ja fyysisiä eleitä havainnollistaakseen, miten peukalolla painetaan lansettia.

Tässä esimerkissä imperatiivilause siis toimi yhtenä osana laajempaa direktiivikeinostoa. Katkelmassa kokenut opiskelija etenee ohjeistamisessaan yleisemmästä ohjeistamisesta yksityiskohtaisempaan, ja imperatiivimuodot toimivat tärkeänä aloittajana, kun kokenut opiskelija antaa yksityiskohtaisia ohjeita verensokerin mittaamisesta.

Seuraavassa esimerkissä sama mentorointitilanne jatkuu, kun opiskelijat ovat saaneet Ranen verensokerin mittaamisen päätökseen ja siirtyneet insuliinipis-

toksen harjoitteluun. Katkelmassa huomio kiinnittyy direktiivikeinojen yhteispelin lisäksi kielteisiin imperatiivilauseisiin, joista ensimmäinen toimii epätoivottavan toiminnan mallinuksena ja toinen ohjeena silloin, kun Liisa on juuri suorittamassa ammatillista kompetenssia vaativaa toimenpidettä. Tilanteessa on sama kokoonpano keskustelijoita kuin edellisessäkin esimerkissä: paikalla on kokeneen opiskelijan Ranen lisäksi kokematon opiskelija Liisa, kaksi ohjaajaa ja kokenut opiskelija Juha.

Esimerkki 12

Älä heiluttele.kas

01 Liisa: mm:
 02 Rane: se kokonaan pois
 03 sen voi laittaa >tohon<
 04 SIT siin on viel tommonen
 05 toinen (.) suoja se vedetään kans
R vetoa osoittava ele
 06 siitä [pois]
 07 Opel: [joo] vedät sen
 08 → mut sit [älä]
 09 Liisa: [joo] tää on nyt se
 10 Liisa: paha [paikka]
 11 Opel:→ [älä] älä tee sit näin
Opel tekee nopean iskueleen
 12 Rane: fnihf
 13 Opel: koska sit sä tökkäät ittees
 14 sillä
 15 Liisa: ok[ei antaisiksä vielä vähän]
L katse kohti Ranea
 16 Opel: [okei se on] puhdas neula sikäli
 17 Liisa: neuvoo nyt vielä et miten tää
 18 pistetään sitten
 19 Rane: no sä voit jo=eiku et voikaan
 20 toi noi sun pitää nyt ottaa se poies
 21 (4.7)
L ottaa insuliinin esiin
 22 Opel: → älä heiluttele (.) vedät ihan
 23 suoraan vaa
 24 Rane: siinä saa vähä voimaaki (.)
 25 noin ja sen
 26 voi laittaa tohon noin
 27 (.)
 28 no niin nyt sä voit
 29 laittaa yhden yksikön
 30 sieltä mittarista

Insuliinineula on suojattu kahdella suojalla, joita Liisa on juuri katkelman alussa riisumassa insuliinikynästä. Liisan *mm*:-partikkeli rivillä 1 on ajoitettu hetkeen, jolloin vetää ensimmäisen suojan insuliinikynän päältä pois. Rane reagoi tähän ohjeistamalla Liisaa ensimmäisen suojan poistamisessa ja suojan sijoittamisessa

voida-modaaliverbin sisältävän lauseen avulla rivillä 3. Rane johtaa tilannetta, sillä hän opastaa Liisaa siinä, mitä tehdä seuraavaksi. Hän kertoo Liisalle insuliniikynän toisesta suojasta ja riveillä 5-6 ohjeistaa, mitä suojalle pitäisi tehdä. Kielellisesti Rane muotoilee direktiivinsä passiivin avulla, jolla voi ilmaista toiminnan puhujien yhteisenä, vaikka todellisuudessa toiminnan tekijästä ei ole epäselvyyttä (ISK §1325, §1654). Rane hyödyntää myös kehollisia keinoja näyttämällä Liisalle samanaikaisesti puheensa kanssa eleen, jonka tarkoitus on kuvata toivottua toimintaa.

Rivillä 7 tapahtumia vierestä seuraillut ohjaaja puuttuu tilanteeseen ensin osoittamalla samanmielisyyttä Ranen direktiiville *joo*-dialogipartikkelilla ja toistamalla tämän ohjeen. Tämän jälkeen ohjaaja kuitenkin ennakoi kontrastia Ranen vuoroon *mutta*-partikkelin avulla rivillä 8 ja etenee sitten imperatiivilauseella toteutettuun direktiiviin. Ohjaaja ei saa välittömästi Liisan huomiota, sillä samalla kun hän on aloittamassa imperatiivimuotoista ohjetta, Liisa nostaa katseensa ylöspäin ja toteaa suojan poistamisen olevan *paha paikka* riveillä 9-10. Ohjaaja jatkaa lausumaansa sitten, kun Liisa on saanut omansa päätökseen. Imperatiivin tuottaja siis odottaa tässäkin esimerkissä edellisen esimerkin tapaan, että on saanut täyden huomion kokemattomalta opiskelijalta. Ohjaaja käyttää myös kieltoverbin toistoa rivillä 11, kun hän tuottaa *tehdä*-verbin yksikön toisen persoonan imperatiivimuodon kiellon *älä tee*. Kielteisiä imperatiivilauseita nimitetään usein *prohibitiiviksi*, sillä ne rajoittavat toimintaa (Lauranto 2014: 160).

Ohjaajan rivin 11 lausuma *älä tee sit näin* tarvitsee tullakseen ymmärretyksi kehonkielen tukea, sillä samanaikaisesti sanomansa kanssa hän tekee nopean eleen kohti omaa rintaansa: ohjaaja demonstroi eleellä, mitä tapahtuisi, jos Liisa ei tottelisi kieltoa. Hänen lausumansa toimiikin kieltona ja varoituksena, jonka motivaationa voi olla esimerkiksi opiskelijan turvallisuuden takaaminen. Rane kuittaa hymyillen ohjaajan kiellon rivillä 12 samanmielisyyttä osoittavalla *nih*-partikkelilla. Ohjaaja jatkaa tämän jälkeen vielä puhumista riveillä 13-14 ja perustelee kieltoaan sen noudattamatta jättämisen seurauksilla.

Imperatiivimuotoisen direktiivin responssihakuisuutta ja reagoinnin tarvetta puolustaa se, että seuraavaksi Liisa kuittaa kiellon tulleen ymmärretyksi rivillä 15 *okei*-partikkelilla, minkä jälkeen hän kääntää katseensa kohti Ranea ja pyytää ky-

symyksen avulla häntä vielä antamaan neuvoa suojan poistamisessa. Samalla ohjaaja huomauttaa, että neulan itseensä pistämisestä ei välttämättä olisi mitään haittaa, sillä neula on puhdas. Liisan avunpyynnön lopettava *sitten*-adverbi voi kertoa siitä, että lisäohjeiden tarve kumpuaa nimenomaan ohjaajan äsken painottamasta kiellosta.

Rane lähtee vastaamaan Liisan kysymykseen rivillä 19. Hänen vastauksensa alkaa vuoronalkuisella *no*-partikkelilla, jonka jälkeen hän aloittaa ohjeistusta *voida*-verbin sisältävän lauseen avulla, mutta keskeyttääkin lausumansa ja muotoilee uudelleen vastauksen, jossa korostaa *sun pitää* -direktiivin avulla suojan poistamisen välttämättömyyttä, jotta toimenpide voisi jatkua. Rane merkitsee itsekorjauksen alkaneeksi *eiku*-partikkelilla, joka on yksi suomen kielen leksikaalisista keinoista merkitä itsekorjaus alkaneeksi (Laakso, Sorjonen 2005: 249).

Ranen vastauksen jälkeen keskusteluun syntyy tauko, jonka aikana Liisa aloittaa toisen suojan poistamisen insuliinikynästä. Suoja on melko jäykkä, joten hän alkaa tehdä pientä edestakaista liikettä suojan pois saamiseksi. Samalla kun Liisa tekee liikettä, ohjaaja puuttuu imperatiivia käyttäen hänen toimintaansa. Ohjaajan rivin 22 direktiivissä yhdistyy sekä imperatiivin että deklaratiiivin käyttö: ensin ohjaaja kieltää imperatiivin *älä heiluttele* avulla virheellisen toiminnan, jonka jälkeen hän esittää deklaratiiivilauseetta käyttäen vaihtoehtoisen ja paremman toiminnan mikrotauon jälkeen: tämä on osoitus siitä, että myös deklaratiivilause voi toimia direktiivinä (deklaratiivimuotoisista direktiiveistä ks. esim. Sorjonen 2001). Liisa reagoi ohjaajan vuoroon lopettamalla heiluttelun ja toimimalla ohjaajan esittämällä tavalla. Lopputuloksena suoja irtoaakin paikaltaan.

Rivillä 24 Rane on aloittamassa ohjetta, mutta ohjeen antaminen keskeytyy, kun Liisa saa suojan irrotettua. Rane rekisteröi tämän kielellisesti *noin*-adverbillä ja neuvo sen jälkeen Liisaa, että suojan voi laittaa sivuun. Ranen rivin 28 vuoron aloitus *no niin* -partikkeliketjulla on merkki suojanpoistosekvenssin sulkemisesta: Liisa on saanut osan tehtävästä suoritettua, ja opintopiiirissä voidaan jatkaa seuraavaan vaiheeseen insuliinin pistämisessä. Ranen vuorosta huomaa isomman kokonaisuuden, kuten insuliinin pistämisen, jakautuvan useampaan työvaiheeseen: näissä työvaiheissa käytetään paljon direktiivejä, ja imperatiivit näyttävät

toimivan keinona rakentaa direktiivi silloin, kun meneillään on jokin yksityiskoh-
tainen työvaihe.

Seuraavaksi esittelen vielä toisen kielteisen imperatiivilauseen, joka kuvailee epätoivottua toimintaa ja toimii yhteistyössä toisen direktiivin kanssa. Keskustelu-
tilanteessa läsnä ovat ohjaaja, kokenut opiskelija Tilda ja kokemattomat opiskeli-
jat Liisa, Muhis ja Zahra. Paikalla on myös vierailija, joka on kokenut oppisopi-
musalan virkamies ja ollut usein aiemminkin vierailijana opintopiirissä. Opinto-
piirissä on keskusteltu tällä kertaa opintojen rakenteesta, suorittamisesta ja näyttö-
viikoista.

Esimerkki 13
En tiedä.kas

```
01 Tilda:      ja näyttöviikolla jos
02            sulta kysytään jotain vaikka
03            niin (.) ei kannata sanoo
04            et mä en tiedä (.)
05            vaan sä sanot et
06            @anteeks nyt mä en tällä
07            hetkellä muista sitä mut
08            mä tarkastan sen
09            asian@ (.) kerron sen sulle myöhemmin
10 Liisa:      ooksä tehny sillee
11            (1.7)
12 Tilda:      fno en [mutta käytännön] neuvo
13            T katse O2
14 Ope2:      [no he he he he ]
15 Tilda:      et jos vaikka jotain kysytään
16            ja mä en tiedä
17            →   älä sano et @en t(h)iedä@
18 Liisa:      nii
19 Ope2:      en oo k(h)osk(h)aan kuulluk:aa
```

Ennen katkelman alkua Ope2 on pitänyt puheenvuoron näyttöviikon struk-
tuurista ja neuvonut Liisaa varautumaan tilanteisiin, joissa näyttöohjaaja saattaa
kysyä yhtäkkiä mitä vain työhön liittyvää. Hän on myös ohjeistanut Liisaa toimi-
maan kyseisissä tilanteissa tilanteissa: vastauksen pitää tulla heti ja kuin apteekin
hyllyltä.

Rivillä 1 Tilda aloittaa oman puheenvuoronsa, joka on additiivinen verrattu-
na ohjaajan aiempaan vuoroon: Tilda sitoo puheenvuoronsa edelliseen *ja*-
konnektiivilla ja luo puheenvuorossaan hypoteettisen tilanteen, johon kokematon
opiskelija Liisa saattaa näyttöviikon aikana joutua. Opintopiirikeskusteluille täl-
laiset työelämän arjen tilanteiden spekuloinnit ovat ominaisia: opiskelijat ja ohjaa-

jat keskustelevat usein siitä, miten missäkin tilanteessa kannattaisi, pitäisi tai voisi toimia. Tällöin ohjaajien ja kokeneiden opiskelijoiden tiedollinen asiantuntemus korostuu, kuten esimerkiksi katkelman riveillä 1-9 Tildan vuorossa. Tilda käyttää modaaliverbin *kannattaa* kieltoa rivillä 3 osoittaakseen Liisalle, että tietämättömyyttään ei kannata paljastaa näyttöviikolla. Heti ensimmäisen kieltävän direktiivin jälkeen Tilda esittää vaihtoehtoisen toiminnan deklaratiivin *sä sanot et* -avulla. Tildan esittämä vaihtoehtoinen ja preferoitu toimintamalli on esitetty väitelauseella, joka kuvaa Tildan toimintamallin tapahtuvaksi tosiasiaksi. Tosiasiana esitettyjä deklaratiivimuotoisia direktiivejä käytetään myös esimerkiksi lääkärin vastaanotoilla (Sorjonen 2001: 94). Tilda käyttää lausumassaan yksikön 2. persoonaa, jolla hän kohdistaa viestinsä Liisalle.

Tildan vinkki muistamattomuuteen vetoamisesta ja asian tarkistamisesta on tuotettu muunnellulla äänensävyllä, joka korostaa puheessa ystävällisyyttä. Tilda voisi vinkkinsä aikana esittää kuvitteellista opiskelijaa puhumassa ohjaajalleen. Jonkun toisen puheen referointi onkin usein tuotettu erilaisella äänensävyllä (ISK §1492).

Liisa reagoi Tildan vinkkiin kysymällä rivillä 10, että onko edellä kuvailtu spekulatiivinen tilanne oikeasti tapahtunut ja onko Tilda toiminut oikeassa tilanteessa kuvailemallaan tavalla. Tildan vastausta edeltää pitkä lähes kahden sekunnin tauko, joka ennakoii sitä, että tuleva vastaus on preferoimaton. Vastausta edeltävä tauko on merkki vastauksen preferoimattomuudesta ja kieltävä vastaus onkin useammin preferoimaton kuin myöntävä vastaus (Heritage 2013: 213-215).

Heti Liisan kysymyksen jälkeen Tilda alkaa hymyillä ja katsoa ohjaajaa kohti. Sitten hän tuottaa hymyillen vastauksen, jonka voisi katsoa vähentävän hänen juuri antamansa ohjeen arvoa: Tildalla ei olekaan kokemusta vinkin käytöstä tosielämässä. Hän kuitenkin perustelee vinkkinsä *mutta*-partikkelin jälkeen kertomalla hänen neuvonsa pohjaavan käytäntöön. Ohjaajan nauru rivillä 13 ja Tildan hymyily tekevät tilanteesta huvittavan, mutta naurun voi nähdä myös keinona vähentää Tildan preferoimattoman vastauksen kiusallisuutta.

Rivillä 14 Tilda alkaa toistaa vielä kerran neuvoaan ja rivillä 16 tuottaa kieltävän imperatiivilauseen *älä sano et en tiedä*, joka sisältää kiellon toimia epätoivottulla tavalla eli myöntää tietämättömyytensä. Vuoron *en tiedä* on puhuttu muun-

netulla ihmettelyäänensävyllä, joka on jälleen merkki referoinnista. Imperatiivi on siis tuotettu jälleen muiden direktiivikeinojen jälkeen. Liisa reagoi toistoon vielä samanmielisyyttä osoittavalla *nii*-partikkelilla ja ohjaaja leikittelemällä nauraen ja asettuen samaan spekulatiiviseen tilanteeseen rivillä 18. Imperatiivimuoto nostaa siis jo kerran kerrotun neuvon vielä uudelleen keskustelun polttopisteeseen.

Seuraavassa ja tämän alaluvun viimeisessä esimerkissä havainnollistan imperatiivimuotoisten lausumien direktiivistä käyttöä osana tavoitetta välittömästä toiminnasta. Kokematon opiskelija Liisa on pistämässä insuliinia kokeneeseen opiskelijaan Raneen. Tilanteessa paikalla on paljon yleisöä, sillä paikalla ovat Ranen, Liisan ja Opel:n lisäksi toinen ohjaaja ja kokenut opiskelija Juha. Tilanteesta tekee Liisalle stressaavan kokeneiden opiskelijoiden ja ohjaajien läsnäolon lisäksi se, että toinen ohjaajista kuvaa tapahtumaa lähietäisyydeltä. Katkelman alkaessa Liisa on jo polvistuneena maassa valmistautumassa pistokseen.

Esimerkki 14
Anna mennä.kas

```

01 Rane:    no et sä voi sitä sillai painaa
02          et (0.8) ku ei tää [sa-]
03 Opel:    [nii]
04 Opel:    ei se oo mikää
05          puu[kko]
06 Rane:    [nii] nii
07          (.)
08 Opel:    työnnät vaa siitä sillee
09          rauhallisesti sisää
10 Liisa:    ää:
11 Opel:    yks=kaks=kolme ja
12          → anna mennä
13          (.)
14 Liisa:    oke[i]
15 Opel:    [ker]ran se vaan kirpasee
16 Liisa:    no ni
17 Juha:→   kato vaan sinne päin
18          (.)
19 Juha:    hyvä
20 Opel:    sä oot hei nyt hoitaja
21 Liisa:    nii mä tiedän mutta kun tää
22 Opel:→   kato sulla alkaa kohta tulee
23          insulii- heh herralla niinku
24          [verensokerit aika]
25 Liisa:    [no ni hei ihan oikeesti]
26          mun pitää vähän miettiä

```

Ennen katkelman alkua Liisa on esittänyt pelkonsa siitä, että hän painaa insuliiniä liian syvälle tai kivuliaasti Ranen lihakseen. Rivillä 1 Rane kommentoi

Liisan edellistä lausumaa: hänen vuoronsa alkaa *no*-partikkelilla, jonka jälkeen hän käyttää *voida*-modaaliverbin kieltomuotoa ilmaistakseen, että insuliinipiikin avulla ei oikeastaan ole mahdollista pistää kivuliaasti. *Voida*-verbi onkin aika usein kieltohakuinen (ISK §1568). Toisella rivillä Rane on tauon jälkeen esittämässä argumentteja väitteensä tueksi, mutta Ope1 keskeyttää hänet päällekkäispuhunnallaan osoittaakseen samanmielisyyttä Ranen kanssa.

Ope1:n vuoro jatkuu riveillä 4 ja 5, kun hän argumentoi deklariatiivilla *ei se oo mikään puukko* Ranen väitteen puolesta. Määrite *mikään* ja insuliinipiikin vertaaminen puukkoon tekevät lausumasta humoristisen itsestäänselvyyden, joka korostaa Ranen viestiä siitä, että insuliinipistosta tehdessä on lähes mahdotonta satuttaa toista. Rivillä 6 Rane osoittaa vielä samanmielisyyttään Ope1:n kanssa reduplikoituneella *nii*-partikkelilla. Näin Rane ja Ope1 muodostavat keskusteluun samanmielisen asiantuntijakaksikon, jolla on tiedollinen auktoriteetti ohjeistaa kokemattonta opiskelijaa Liisaa.

Mikrotauon jälkeen rivillä 8 Ope1 käyttääkin jo yksikön 2. persoonaa deklariatiivimuotoisessa direktiivissään, kun hän antaa ohjeen Liisalle, miten toimia insuliinia pistäessä. Ope1 käyttää ohjeistaessaan apuna adverbejä ja kehonkieltä: puhujat ovat hyvin lähekkäin, jolloin Ope1:n on helppo opastaa Liisaa kielellisten keinojen lisäksi kehollisin keinoin. Ope1 myös kuvailee toivottua toimintaa adverbilla *rauhallisesti*.

Seuraavalla rivillä Liisa tuottaa epäröintiäänteen *ää* eikä toimi ohjaajien ja kokeneiden toivomalla tavalla: hän ei vielä pistä insuliinia Raneen. Tämän jälkeen Ope1 motivoi lisää Liisaa suorittamaan pistoksen: hän käyttää lukujonoa *yksi kaksi kolme* ikään kuin lähtölaskentana hänelle, jonka jälkeen ohjaaja esittää Liisalle käskydirektiivin yksikön 2. persoonan imperatiivin avulla lausuen *anna mennä* rivillä 12. Imperatiivilause tuotetaan jälleen toiminnan keskiössä yksityiskohtaisessa neuvonantotilanteessa. Yleensä imperatiivia kohdellaan keskustelussa usein etu- tai jälkijäsenenä, joka vaatii muilta keskusteluun osallistujilta reagointia. Tässä yhteydessä imperatiivi toimii etujäsenenä, sillä Liisa reagoi Ope1:n imperatiiviin samalla tavalla kuin aiemmassa esimerkissäkin lausumalla vierusparin jälkijäsenen *okei* rivillä 14. Liisan vuoro toimii kuittauksena ja ymmärtämisen osoituksena ohjaajan kehotukselle.

Ope1 ei lopeta Liisan painostamista vieläkään, vaan jatkaa seuraavaksi sanonnalla *kerran se vaan kirpasee*, joka toiminee jonkinlaisena jännityksen lieventäjänä. Liisa tuottaa seuraavaksi partikkeliketjun *no ni* rivillä 16, joka merkitsee toiminnan aloittamista. Liisa kääntää katseensa pois Ranesta, jolloin tilannetta sivusta seuraava kokenut opiskelija Juha tuottaa imperatiivin korjatakseen Liisan virheellisen toiminnan: Juha esittää Liisalle imperatiivimuotoisen käskyn katseen kohdistamisesta rivillä 17. Tämäkin imperatiivi toimii vierusparin etujäsenenä, sillä Liisa kääntää käskyn seurauksena katseensa takaisin Raneen. Tähän Liisan keholliseen tekoon Juha vastaa *hyvä*-palautteella rivillä 19.

Liisa ei kuitenkaan vieläkään aloita varsinaista insuliinin pistämistä. Ohjaaja tuottaakin rivillä 20 moitteeksi tulkittavissa olevan lausuman *sä oot hei nyt hoitaja*, joka sisältää huomionkohdistimen *hei* ja puhuttelun yksikön toisen persoonan avulla. Lausuman tunnistaa moitteeksi ohjaajan käyttämästä puhuttelusta ja vertauksesta: demonstroidussakin tilanteessa pitäisi kyetä toimimaan ammattimaisesti. Hän siis kritisoi lausumallaan Liisan kyvyttömyyttä insuliinin pistämiseen. Liisan vastaus rivillä 21 osoittaa Liisan suhtautuvan ohjaajan lausumaan kritiikkinä, sillä hän alkaa selitellä, miksei toimi ohjaajan ja kokeneiden opiskelijoiden tahdon mukaisesti.

Ohjaaja jatkaa kritiikkiään seuraavaksi imperatiivimuotoisella lausumalla rivillä 22, kun hän selittää Liisalle, mitä potilaalle eli Ranelle pian tapahtuisi, jos tämä ei saisi insuliinia. Imperatiivilausumien funktiona näyttäisikin usein olevan spekulointi ja haitallisen toiminnan näkyväksi tekeminen ja haitallisuuden selittäminen.

Imperatiivilauseilla muodostetuilla direktiiveillä on joitakin yhdistäviä tekijöitä opintopiiriaineistossani. Ensinnäkin imperatiivit sijoittuvat usein direktiiviryppäisiin, joita on paljon tilanteissa, joissa harjoitellaan jotakin käytännön hoitotyön taitoa. Tällaisia taitoja voivat olla esimerkiksi verensokerin mittaaminen tai insuliinin pistäminen. Varsinaiset imperatiivimuodot eivät kuitenkaan ole yleensä ensimmäinen kielellinen keino, jolla direktiivi toteutetaan, vaan niitä käytetään tilanteissa, jotka vaativat yksityiskohtaista ohjeistusta ja välitöntä toimintaa.

Toiseksi imperatiivilauseilla toteutettuja direktiivejä esiintyy tilanteissa, joissa ei välttämättä toteuteta käytännön hoitotyön tilannetta, vaan spekuloidaan sen

tapauksella. Tällöin imperatiivilauseilla rakennettua direktiiviä voidaan käyttää kokemattoman ohjeistamiseen siitä, mitä kulloinkin kannattaisi tai ei kannattaisi tehdä. Imperatiivimuoto itsessään on yleensä yksikön 2. persoonassa.

5.2 Passiivit

Tässä alaluvussa esittelen opintopiirin keskustelutilanteita, joissa direktiivien kielellisenä rakennuskeinona toimii passiivilause. Pohdin alaluvussa passiivilausumien osallistujaviittauksia ja passiivia osana neuvonanto- ja ohjeistussekvenssejä.

Suomen kielessä yksipersonaisen passiivilauseen subjektia ei voi päätellä suoraan syntaksista, mutta usein lauseen subjekti on pääteltävissä kontekstista. Passiivia käytetään suomen kielessä myös vastineena monikon 1. persoonalle, ja sillä on myös direktiivistä käyttöä imperatiivina. (ISK §1315, §1654, §1655.)

Direktiivisten passiivien on nähty vastaavan monikon 1. persoonan imperatiivia (*lähdetään kotiin~lähtekäämme kotiin*), mutta toisaalta esimerkiksi lääkärin vastaanotolla passiivilla voidaan merkitä pelkästään potilaan toimintaa (Sorjonen 2001). Koripallojoukkueen harjoituksissa taas toiminnanaikaiseen palautevuoroon sijoittuva passiivi korostaa osallistujien sijaan tapahtuvaa toimintaa (Leskelä 1999: 31-33).

Ensimmäisessä passiiviesimerkissäni opintopiirissä kokematon opiskelija Liisa ja kokenut opiskelija keskusteleivat insuliinin pistämisestä. Liisa on juuri pistämässä insuliinia Raneen. Paikalla tilanteessa on edellä mainittujen lisäksi myös kaksi ohjaajaa ja yksi kokenut opiskelija. Katkelma toimii esimerkkinä tilanteesta, jossa lyhyenkin katkelman aikana passiivia voidaan käyttää erilaisin osallistujaviittauksin ja tarkoituksin.

Esimerkki 15 **Laitetaan.kas**

```
01 Liisa: siis sä ite määrittelet ton määrän
02          et paljon [pistetään]
03 Rane:          [ky:llä ] mun
04          pitää se ite=ei sitä kukaan muu
05          voi tietää (0.9) se on mun aina
06 → tehtävä (.) mut nyt lai- laitetaan
07          vaik se kymmenen yksikköä
```

08 ja siin on tää on nyt ateriainsuliini
 R laittaa insuliinikynän pöydälle kohti L:ää
 09 tää on (.) tähän meidän ei tarvi mennä
 10 tää on sit erikseen
 11 Liisa: j:oo
 12 Rane: siitä sitte vaa (.) toi noi (.)
 13 täs on (.) piikki sille (.) se
 14 → ensin laitetaan avataan
 15 siitä ↑joo
 16 se on ton näkönen
 17 Liisa: onks tää (.) täs on
 18 sitä ainetta
 19 Rane: siin on insuliinii joo

Liisan vuoro riveillä 1-2 on deklaratiivilauseella esitetty kysymys, jolla Liisa haakee vahvistusta aiemman keskustelun pohjalta vetämänsä johtopäätöksen paikansapitävyydelle. Rivillä 3 alkavassa vuorossaan Rane vahvistaa Liisan väitteen oikeaksi ensin myöntävällä *kyllä*-partikkelilla, mutta laajentaa sitten vuoroaan moniyksikköiseksi vastaukseksi vahvistaen Liisan johtopäätöksen vielä kolmella eri lausumalla: ensin hän toteaa riveillä 3-4 *mun pitää se ite*, jonka jälkeen hän perustelee vastaustaan välittömästi samassa prosodisessa kokonaisuudessa sanomalla, että *ei sitä kukaan muu voi tietää*.

Toisen lausuman jälkeen keskustelussa seuraa vuoronvaihdon mahdollistava tauko, jonka jälkeen Rane kuitenkin jatkaa vuoroaan, sillä Liisa ei ota vuoroa itselleen. Vuorottelun perusmekanismeihin kuuluu, että mikäli keskustelun muut vastaanottajat eivät reagoi vuoronvaihdon mahdollistavaan kohtaan mitenkään, puhuja voi pitää vuoron itsellään (ISK§1005). Tauon jälkeen Rane jatkaa vahvistamalla Liisan kysymyksen vielä kolmannen kerran toteamalla *se on mun aina tehtävä*.

Liisan väitteen vahvistamisen jälkeen Ranen vuoro jatkuu edelleen mikrotauon jälkeen rivillä 6. Kontrastoiva *mut*-partikkeli ja sitä seuraava *nyt*-adverbi merkitsevät topikaalista siirtymistä pois vastauksesta kohti toista asiaa, joka on insuliinin mittaaminen ja pistäminen. Rane pitelee insuliinikynää kädessään ja on juuri mittannut siihen kymmenen yksikköä, kun hän toteaa riveillä 6-7 passiivia käyttäen, että *lai- laitetaan vaik se kymmenen yksikköä*. Passiivin avulla Rane tekee toiminnasta yhteistä, vaikka molemmille osapuolille on ilmeistä, että Liisa suorittaa varsinaisen insuliinin pistämisen. Rane asettaa insuliinikynän pöydälle kohti Liisaa lähes välittömästi passiivilauseen jälkeen ja tehostaa tilannevastuun siirtämistä Liisalle *siin*-adverbillä rivillä 8. Rane huomauttaa vielä, ettei toisesta insuliiniky-

nästä tarvitse välittää, sillä he käyttävät tilanteessa vain ateriainsuliinikynää. Liisa kuittaa asian tulleen ymmärretyksi *joo*-partikkelilla rivillä 11.

Vaikka Rane onkin siirtänyt insuliinikynän kohti Liisaa ja näin ollen insuliinipistoksen varsinaisen suorittamisen Liisalle, on hän kokeneempana opiskelijana kuitenkin edelleen selkeästi ohjeistavana osapuolena, kun keskustelu jatkuu kohti varsinaisen pistämisen suorittamista. Rane kehottaa Liisaa aloittamaan (rivi 12) ja esittelee pistämiseen tarvittavan neulan (rivi 13). Seuraavaksi Rane ohjeistaa Liisaa siitä, että hänen tulee laittaa piikki ensimmäisenä insuliinikynään. Ohjeen hän antaa *ensin*-adverbin aloittamalla passiivilauseella rivillä 14. Samalla kuitenkin Liisa ottaa neulan sijaan insuliinikynän käteensä ja alkaa avata insuliinikynän suojaa. Rane reagoi tähän välittömästi lausumalla passiivilauseella *avataan siitä joo*, joka on palaute Liisan onnistuneesta toiminnasta. Passiivimuotoisia lauseita voi siis käyttää ohjeistamisen lisäksi palautteen antoon. Liisa katselee intensiivisesti insuliinikynää, ja Rane kommentoi Liisan toimintaa vielä rivillä 16 kertomalla *se on ton näkönen* ikään kuin asettaen sanat Liisan suuhun.

Tämän jälkeen varsinainen suorittamisvastuu on siirtynyt kokonaan Liisalle. Liisa esittää Ranelle vielä tarkentavan kysymyksen riveillä 17-18, ja Rane vastaa myöntävästi. Rane on siis läsnä ja ohjaavassa roolissa vielä aloituksen jälkeen.

Passiivien voisi esimerkissä ajatella toimivan yhtäältä toimintaa yhteistävässä tehtävässä, mutta toisaalta myös apuna vastuun siirtämisessä.

Seuraava katkelma on verensokerinmittaustilanteesta, jossa Liisa on juuri mittaamassa Ranelta verensokeria. Verensokerin mittausta edeltää insuliinin pistämistä.

Tässä esimerkissä passiivimuoto toimii halutun toiminnan kuvailuna ja siten ohjeena Liisalle.

Esimerkki 16 **Tupakoitse.kas**

```
01 Rane:   ja sitte (.) toi noi mullakin
02         on koska en tupakoitse niin yleensä
03         se tulee <normaalisti>
04         ni sielt sit siin
05         tulee heti semmonen iso ↑pisara
06         ni ihan kevyesti saa tästä
07         niinku ottaa sitä
08         verta nä:in (.) mut sitä ei saa
09         painaa liikaa koska sit sielt
```

10 alkaa tulee kudostettua
 11 joka kans väärin sitä
 12 tulosta
 13 Liisa: no miten paljon tätä
 14 pitää nyt tulla=yks tippa
 15 niinku
 16 Rane: nyt siihen tuli se tippa
 17 → se pyyhittää pois
 18 Liisa: aha
 19 Juha: ensimmäinen tippa aina pois
 20 Rane: joo
 21 Tilda: tällä samalla paperilla
 22 Rane: joo (.) kyllä
 23 (.)
 L pyyhkii veritippaa
 24 Rane: iha vaa kevyest- ee-
 25 elä pai- (.) tai se
 26 pitää pyyhkästä sillee
 R tekee sormilla pyyhkäisevän eleen
 27 Liisa:→ ahaa okei (.) nyt siis painetaan
 28 uudestaan
 29 Rane:→ nyt sit vähän painellaa uudestaan
 30 → ja odotellaan et sieltä tulee
 31 (.) just noin (.) ja siihen on hyvä
 32 tulla semmonen ihan komian kokonen

Katkelmaa edeltää varsinainen verensokerin mittaaminen, ja Liisa on juuri tehnyt Ranen sormeen haavan mittausta varten verensokerimittarilla. Rivillä 1 Rane ohjeistaa Liisaa siitä, mitä mittaustilanteessa tapahtuu seuraavaksi. Tilanteessa kielellisen vuorovaikutuksen ulkopuolella tapahtuvat asiat ovat saumaton osa vuorovaikutusta: Ranen aloitus *ja sitte* on reaktio juuri tapahtuneeseen pistokseen. Pistoksen suorittamisen jälkeen toimenpide voi jatkua.

Rivin 1 jälkeen Ranen vuoro jatkuu, kun hän kuvailee veripisaran käsittelyä. Rivin 6 kohdalla hän osoittaa vasemmalla etusormellaan oikeaa keskisormeaan, jossa pistos on. Samalla hän käyttää nollapersoonalauseetta *ei saa painaa* ja kertoo, mikä olisi tilanteessa epätoivottua toimintaa. Nollapersoonaa onkin yksi käytetty keino direktiivin antamisessa silloin, kun puhuja ei halua ilmaista tekijää, ja nollapersoonaa käytetään etenkin modaalirakenteiden kanssa (Somiska 2010: 46).

Ohjeistamisen jälkeen Liisa esittää Ranelle tarkentavan kysymyksen ja sitoo kielellisen vuorovaikutuksen tarkemmin tapahtuvaan toimintaan aikaa ilmaisevalla adverbilla *nyt* rivillä 14. Riveillä 16-17 Rane siirtää fokuksensa myös nykyhetkeen ja antaa passiivilauseen *se pyyhittää pois* avulla toimintaohjeen Liisalle. Ohje kertoo toivotun toimintamallin.

Passiivimuotoisesta verbistä huolimatta ei ole epäselvää, kenen pyyhkiminen tulee suorittaa, onhan Liisa tilanteessa henkilö, joka on vastuussa mittauksen lopullisesta toteutuksesta. Toisaalta passiivilause antaa tässä kontekstissa myös uutta tietoa ensimmäisen veripisaran pyyhkimisestä. Vastaanottaminen uutena tietona näkyy Liisan reagoinnissa, kun hän vastaa Ranen vuoroon *ah-dialogipartikkelilla*, jolla merkitään uuden tiedon vastaanottamista (ISK §798). Samalla sivusta seuraava Juha kommentoi fraasimaisesti *ensimmäinen tippa aina pois* rivillä 17.

Direktiivit saavat aikaan toivotun reaktion, kun Liisa alkaa pyyhkiä veritippaa. Riveillä 22-23 Rane kuvailee oikeaa pyyhkimistapaa, ja kun Liisa toimii odotusten vastaisesti, hän kieltää Liisaa painamasta imperatiivia käyttäen (vrt. tämän työn luku 5.1) välittömän reaktion aikaansaamiseksi. Rivillä 24, kun Rane on saanut pysäytettyä kiellolla Liisan toiminnan, hän tekee vapaana olevalla kädellään pyyhkäisevän eleen, jolla näyttää esimerkkiä Liisalle oikeasta pyyhkimistekniikasta. Eleen tehostajana Rane käyttää *pitää*-modaaliverbillä tuotettua direktiivistä lausumaa.

Rivillä 27 Liisa kommentoi Ranen kertomia asioita partikkeliketjulla *ahaa okei*, jolla voi myös yhtäältä ilmaista asian vastaanottamista uutena tietona ja toisaalta myös osoittaa ymmärrystään (ISK §798). Liisan vuorolla on kuitenkin myös toinen funktio, sillä partikkeliketjun jälkeen hän esittää deklarativimuotoisen kysymyksen siitä, mitä hänen pitäisi seuraavaksi tehdä. Lausuman verbi on passiivimuotoinen *painetaan*.

Ranen vastaus on sikäli mielenkiintoinen, että hänen vastauksessaan toimintaohjeet ovat myös passiivissa. Voi siis olla, että Liisan käyttämä passiivimuoto motivoi Ranea muotoilemaan oman kommenttinsa samalla verbimuodolla. Jälleen impersonalistaminen on lähinnä kieliopissa näkyvää, sillä tekemisen subjekti on tässä kontekstissa jälleen Liisa. Ranen passiivimuotoiset *painellaan* ja *odotellaan* kuitenkin yhteistoiminnallistavat tapahtumia, ja Ranekin on mukana tilanteessa, joskaan ei varsinaisen hoitotoimenpiteen tekijän roolissa. Esimerkki osoittaaakin, kuinka passiivilauseen näennäisen persoonattomuuden taakse voi piiloutua hyvin selkeäkin käsitys siitä, kuka on tilanteessa aktiivinen toiminnan tekijä.

Viimeisessä passiiviesimerkissäni hoitotoimenpide on opintopiirissä saatu päätökseen, kun Liisa on onnistuneesti mitannut Ranelta verensokerin ja pistänyt Raneen insuliinia. Liisalla on tulossa näyttöviikko, joten opintopiirissä spekuloidaan sillä, miten toimenpide täytyy näyttöä antaessa hoitaa.

Esimerkki 17

Katotaan.kas

```

01 Rane:      ja sitten myös >toi noi ni<
02            tässä vaiheessa sitten kun muhun
03            on insuliinia pistetty=potilaaseen
04            on pistetty=asukkaaseen on
05            pistet[ty] insuliinia
06 Liisa:      [mm]
07 Rane:→     ni sit myös katotaan ku se yleensä
08            → annetaan ennen ateriala tietysti
09            → ni sit myös katotaan et se lähtee
10            SYÖmää (.) et se syö
11 Liisa:      ahaa
12 Rane:      koska jos mä en nyt syö
13            tässä mitään ni sit mul menee
14            alas ne sokerit ja mä kuolen
15            (0.5)
16 Rane:→     °et toi noi° sit katotaa myös
17            se et hän lähtee ruokailuu

```

Ennen katkelman alkua ohjaaja on juuri kertonut esimerkin näyttötilanteesta, jossa hän opettajana oli joutunut puuttumaan tilanteeseen, kun opiskelija olisi pistänyt asiakkaaseen liiallisen määrän insuliinia. Rivillä 1 Rane merkitsee uuteen topiikkiin siirtymistä *ja*-konjunktioilla ja *sitten*-adverbilla.

Ranen ensimmäinen vuoro koostuu kolmella eri tavalla muodostetusta ilmauksesta, joissa hän vaihtaa objektia (*minä->potilas->asukas*). Objektinvaihto on tilanteessa oiva keino osoittaa todellisen vuorovaikutuksen ja spekuloinnin eroja sekä havainnollistaa sitä, että keskustelua edeltänyt oppimistilanne oli dramatisoitu. Liisa reagoi Ranen vuoroon minimaalisesti *mm*-partikkelilla.

Ranen rivin 7 direktiivi *ni sit myös katotaan* korostaa, että hoitotilanne ei lopukaan insuliinipistokseen. Passiivilauseella Rane paitsi muistuttaa ja ohjeistaa Liisaa, myös luo hoitajaidentiteetin piiriin kuuluvan joukon, johon hän ja Liisa kuuluvat. Heidän hoitajapositiostaan käsin on katsottava, että asiakas muistaa syödä. Asiakkaaseen Rane viittaa tässä *se*-pronominilla riveillä 9 ja 10. Passiivimuoto *katotaan* toistuu Ranen vuoron aikana kahdesti, sillä ennen kuin hän saa sanottua varsinaisen muistutuksen kohteensa, hän kertoo jälleen passiivilauseen

avulla, että insuliini *tietysti* annetaan ennen ateriaa: *tietysti*-adverbillä voikin korostaa asian odotuksenmukaisuutta ja itsestäänselvyyttä (ISK §1608). Rane ottaa-kin tällä itsestäänselvyytenä pitämisellä kokemattoman opiskelijan Liisan myös osaksi hoitoalan ammattilaisjoukkoa, koska olettaa hänenkin tietävän, että insuliini annetaan yleensä ennen ateriaa.

Liisan rivin 11 reagointi *ahaa*-partikkelilla osoittaa tiedon vastaanottamista uutisena (ISK §798), mutta uutena tietona voidaan Ranen lausumasta pitää juurikin potilaan ateriointitarkkailua, joka direktiivin mukaan on osa hoitajan ammattitaitoa.

Seuraavaksi rivillä 12 Rane perustelee ohjettaan antamalla varoittavan esimerkin siitä, mitä tapahtuisi, jos ohjetta ei noudatettaisi. Tällainen perustelutendenssi näyttäisi toistuvan monissa direktiiviesimerkeissä. Perusteluvuoron ajaksi Rane kääntää näkökulman itseensä eikä puhu asukkaista tai potilaista. Rane käyttää perusteluna rajua esimerkkiä siitä, mitä voisi tapahtua, jos insuliinipistoksen jälkeisestä ruokailusta ei pidettäisi huolta. Esimerkin hän antaa riveillä 13-14, kun hän toteaa, että *sit mul menee alas ne sokerit ja mä kuolen*.

Perusteluvuoron jälkeen seuraa puhujavaihdoksen mahdollistava tauko rivillä 15, jota kukaan muu puhuja ei kuitenkaan käytä hyväkseen. Niinpä Rane jatkaakin vielä kertaamalla juuri vähän aikaa sitten toistamansa toimintaohjeen. Tässä esimerkissä passiivi toimi siis osana toimintaohjeen antamista ja ammatillisen osaajajoukon osoittamista.

Katotaan-verbin sisältävän passiivilauseen on aiemminkin nähty olevan monipuolinen työkalu etenkin institutionaalisissa keskustelutilanteissa kuten eläinlääkärin vastaanotolla ja Kelan asiakaspalvelutilanteissa. Eläinlääkärin vastaanotolla *katotaan* toimii esimerkiksi fyysisen tutkimuksen aloittajana ja lupauksena tulevasta (Somiska 2010: 40-44). Kela-aineistoissa taas *katotaan*-passiivi yhteistää käynnissä olevaa toimintaa (Sorjonen, Raevaara 2006). Omat havaintoni *katotaan*-passiivista tukevat huomioita siitä, että *katotaan* on monikäyttöinen ilmaisu ja sopii moniin eri käyttötarkoitukseen, kuten edeltävässä esimerkissä ammatillisen osaajajoukon osoittamiseen.

5.3 Yhteenveto

Olen tässä luvussa esitellyt kahta direktiivinmuodostuskeinoa ja tilanteita, joissa niitä opintopiireissä käytetään. Direktiivejä käytetään opintopiirikeskusteluissa etenkin käytännön hoitotyön harjoittelutilanteissa, joissa opintopiirin erilaiset osallistumispositiot korostuvat: direktiivin antaja on aina joko kokenut opiskelija tai ohjaaja, kun taas direktiivin vastaanottaja on kokematon opiskelija, joka suorittaa toimenpidettä. Direktiivejä käytetään paljon myös tilanteissa, joissa annetaan toimintaohjeita kuviteltujen tilanteiden varalle ja spekuloidessa sitä, miten näissä tilanteissa kannattaa toimia.

Opintopiirissä direktiivit esiintyvät usein ryppäinä: lyhyenkin katkelman sisällä voidaan direktiivisessä käytössä hyödyntää esimerkiksi imperatiiveja, passiiveja, interrogatiiveja ja deklaratiiiveja. Direktiivikeinot toimivat toisiaan täydentävinä ja yhteistyössä kehollisten keinojen kanssa. Joillakin direktiivikeinoilla näyttäisi olevan erikoistuneempia tehtäviä.

Imperatiivit esimerkiksi aloittavat ohjaussekvenssin silloin, kun kokenut opiskelija tai ohjaaja siirtyy antamaan yleisten ohjeiden sijaan konkreettisia ja tilannesidonnaisia direktiivejä. Imperatiiveilla myös spekuloidaan harjoittelussa tai töissä vastaan tulevilla hoitotilanteilla ja sillä, miten tilanteessa tulisi toimia. Imperatiivit ovat aineistossani yksikön 2. persoonassa, ja kieltomuodot imperatiiveista ovat yleisempiä kuin myöntömuodot. Kielteiset imperatiivit kuvaavat epätoivottua toimintaa ja kehottavat toimimaan toisenlaisella tavalla.

Passiivilauseet liittyvät myös direktiiviseltä käytöltään käytännön työelämätaitojen harjoitteluun, ja niitä käytetään myös yhdessä muiden direktiivinantotapojen kanssa. Passiivilla yhteistoiminnallistetaan meneillään olevaa hoitotapahtumaa ja osoitetaan vastuun siirtämisen kohta kokemattomalle opiskelijalle. Passiiville tyyppillisen impersonalistamisen sijaan passiivimuodon avulla voidaan enemminkin osoittaa ammatilliseen osaajajoukkoon kuulumista.

6 Päätelmiä ja pohdintaa

Tässä luvussa kokoaan tiiviisti yhteen analyysilukujeni havaintoja. Kertaan tärkeimmät näkökulmat, painopisteet ja pulmakohdat, sekä pohdin myös koko työs-

kentelyprosessia. Käyn lisäksi keskustelua tutkielmani herättämistä mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

Työni tutkimuskysymykset kumpusivat siis suoraan aineiston havainnoinnista, kun huomasin, että vaikka opintopiiriaineistossani keskustelun institutionaalisuus ja keskustelijoiden epäsymmetriset positiot eivät olekaan eksplisiittisiä tai eksplisiittisesti näy vuorovaikutuksessa, sisälsi keskustelu merkkejä näiden asiantuntijaroolien olemassaolosta. Roolit voi jakaa karkeasti tiedollisiin, kokemuksellisiin ja ammatillisiin asiantuntijarooleihin. Yhdeksi merkittäväksi asiantuntijuuden osoittamisen keinoksi nousi kysymysten esittäminen.

Kysymysten jälkeen aloin pohtia, mikä muu voisi olla keino osoittaa asiantuntijuutta keskustelussa, ja päädyin tarkastelemaan direktiivejä. Hieman yllätykseni hypoteesini ei kuitenkaan täysin näytä pitävän paikkaansa: tutkimieni direktiivimuotojen ensisijaiset käyttötarkoitukset kumpuavat keskustelijoiden käytännön tarpeista eivätkä mielestäni samalla tavalla linkity kokemattomien opiskelijoiden, kokeneiden opiskelijoiden tai opintopiiriohjaajien asiantuntijaposition. Sen sijaan direktiivimuodoilla on kyllä muita keskeisiä ja mielenkiintoisia tehtäviä opintopiirikeskustelussa.

Esittelin työni neljännessä luvussa ohjaajan ja kokemattomien opiskelijoiden esittämiä kysymyksiä, jotka olivat tehtäviltään ja kielellisiltä muotoiluiltaan erilaisia. Havaitsin kysymysten tehtävien vaihtelevan sen mukaan, esittikö kysymyksen ohjaaja vai kokematon opiskelija. Ohjaajan kysymysten tehtävät liittyivät pitkälti asiantuntijuuden ja tiedollisen auktoriteetin osoittamiseen, mutta samalla huomasin, että ohjaaja edistää kysymyksillään usein myös omaa henkilökohtaista ohjaajan agendaansa. Aineistossani oli tapauksia, joissa ohjaaja etsii kokeneen opiskelijan ikään kuin liittolaisekseen omalle mielipiteelleen tai tavoitteelleen, jota hän haluaa keskustelussa ajaa.

Opiskelijoiden keskinäisissä kysymyksissä taas korostuvat asiantuntija-aseman näyttämisen lisäksi muut seikat, jotka ovat käytännöllisempiä ja liittyvät tiukemmin meneillään olevaan toimintaan. Kokematon opiskelija saattaa esimerkiksi kysyä lisätietoa tai neuvoja jostakin asiasta, tai kysyä jostakin käytännön asiasta, joka liittyy kouluun tai opiskeluun: kokemattomat opiskelijat tietävät, että

kokeneemmat ovat käyneet läpi samoja asioita, joita he itse tulevat opiskeluissaan ja töissään kohtaamaan.

Kysymykset ovat kielellisiltä muotoiluiltaan monipuolisia, ja varsinkin liitepartikkeleita käytetään tuttavallisessa keskusteluympäristössä tiuhaan osana kysymyksiä. Etenkin *s*-liitepartikkeli näyttäisi olevan kiinteä osa kysymyksiä.

Käytetyistä direktiiveistä esittelin työni viidennessä luvussa imperatiivilauseita ja passiiveja direktiivisessä käytössä. Ensimmäinen huomio opintopiirineiston direktiivejä tarkastellessa on se, että hoitotyön opastustilanteissa ne näyttävät kasautuvan ryppäiksi: kokematon opiskelijaa opastetaan ikään kuin vaihe vaiheelta työtehtävän suorittamisessa. Opastus etenee yleisemmistä valmistavista ohjeista yksityiskohtaisempiin direktiiveihin, joilla keskitytään käynnissä olevaan toimintaan.

Etenkin imperatiivimuotoisten verbien ja imperatiivimuotoisen verbin sisältävien lauseiden avulla rakennetut direktiivit liittyvät tarkemmin meneillään olevaan yksityiskohtaiseen toimintaan, kuten luvussa 5.1 esittelin. Imperatiivimuotoja käytetään myös kieltämiseen, kun halutaan ehkäistä epätoivottua toimintaa. Passiivit puolestaan toimivat harjoitustilanteen yhteistoiminnallistajina, ja toimivat vastuun siirtäjinä. Niillä myös osoitetaan kuulumista ammatilliseen hoitotyön osaajajoukkoon.

Tiedostan, että analyysini on painottunut kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen ja todistaa lähinnä käyttötarkoituksia ja toimintoja, joissa valitsemiani ilmiöitä opintopiirikeskustelussa hyödynnetään. Ilmiöiden yleisyydestä tai läpileikkaavuudesta on esimerkkieni perusteella vielä hankalahkoa sanoa juuri mitään, joten tässä työssä kuvailemani ilmiöt kaipasivatkin kovasti myös kvantitatiivista analyysiä, jotta voisi tehdä päätelmiä siitä, kuinka yleisiä ilmiöt ovat opintopiirikeskusteluissa. Myös eri direktiivikeinojen yhteispeli kaipasi lisähuomiota.

LÄHTEET

BENWELL, BETHAN – Elizabeth H. Stokoe 2002: *Constructing discussion tasks in university tutorial: shifting dynamics and identities*. Discourse studies. Lontoo, Iso-Britannia: Sage publications.

CLAYMAN, STEVEN E. 2013: *Turn-Constructional units and Transition-Relevance place* teoksessa SIDNELL, JACK, STYVERS, TANYA (toim.) 2013: *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.

DREW, PAUL, HERITAGE JOHN 1992: *Analyxing talk at work: Introduction* teoksessa DREW, PAUL, HERITAGE JOHN 1992: *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge, Yhdysvallat: Cambridge university press.

DREW, PAUL 2013: *Turn design* teoksessa SIDNELL, JACK, STYVERS, TANYA (toim.) 2013: *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, Iso-Britannia: Wiley-Blackwell.

HAAKANA, MARKKU 1999: *Laughing matters: a conversation analytical study of laughter in doctor-patient interaction*. Väitöskirjatutkimus. Helsingin yliopisto.

HAYANO, KAORU 2013: *Question design in conversation* teoksessa SIDNELL, JACK, STYVERS, TANYA (toim.) 2013: *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, Iso-Britannia: Wiley-Blackwell.

HEPBURN, ALEXA – Galina B. Bolden 2013: *The Conversation Analytic Approach to Transcription* teoksessa SIDNELL, JACK, STYVERS, TANYA (toim.) 2013: *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, Iso-Britannia: Wiley-Blackwell.

HERITAGE, JOHN 1984: *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge, Iso-Britannia: Polity Press.

HERITAGE, JOHN – Anita Pomerantz 2013: *Preference* SIDNELL, JACK, STYVERS, TANYA (toim.) 2013: *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, Iso-Britannia: Wiley-Blackwell.

ISK=Hakulinen Auli – Maria Vilkuna – Riitta Korhonen – Vesa Koivisto – Tarja-Riitta Heinonen – Irja Alho 2004: *Iso suomen kieliooppi*. Helsinki: SKS.

KITZINGER, CELIA 2013: *Repair* teoksessa SIDNELL, JACK, STYVERS, TANYA (toim.) 2013: *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, Iso-Britannia: Wiley-Blackwell.

KURHILA, SALLA 2001: *Asiantuntijuuden kerrostumista. Syntyperäiset ja ei-syntyperäiset suomenpuhujat virkailijoina ja asiakkaina* teoksessa RAEVAARA, LIISA – Markku Haakana – Johanna Ruusuvuori (toim.) 2001: *Institutionaalinen vuorovaikutus – Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

LAAKSO, MINNA – Marja-Leena Sorjonen 2005: *Katko vai eiku – Itsekorjauksen aloitustavat ja vuorovaikutustehtävät*. Virittäjä 109 s. 224-271.

LAURANTO, YRJÖ 2014: *Imperatiivi, käsky, direktiivi – Arkikeskustelun vaihtokauppakielioppia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

LAURANTO, YRJÖ 2015: *Direktiivisyyden rajoja. Suomen kielen vaihtokauppa-syntaksia*. Väitöskirjatutkimus. Helsingin yliopisto.

LAPPALAINEN, HANNA – Liisa Raevaara 2009: *Kieli kioskillä –Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista*. Tietolipas 219. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 152. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

LAPPALAINEN, HANNA – Marja-Leena Sorjonen, Liisa Raevaara 2013: *Vuorovaikutus Kelan puhelinpalvelussa*. Työpapereita 46. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.

LEHTIMAJA, INKERI 2012: *Puheen suuntia luokahuoneessa – Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä –tunnilla*. Väitöskirjatutkimus. Helsingin yliopisto.

LEHTINEN, ESA 2002: *Raamatun puhuttelussa. Teksti, kokemus ja vuorovaikutus adventistien raamatuntutkiskelussa*. Väitöskirjatutkimus. Tampereen yliopisto.

LESKELÄ, SATU 1999: *Koripalloharjoitusten kielestä ja vuorovaikutuksesta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

LEVINSON, STEPHEN C. 2013: *Action formation and ascription* teoksessa

SIDNELL, JACK, STYVERS, TANYA (toim.) 2013: *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, Iso-Britannia: Wiley-Blackwell.

LILJA, NIINA 2010: *Ongelmista oppimiseen – toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Väitöskirjatutkimus. Jyväskylän yliopisto.

LONDEN, ANNE-MARIE 1997: *Kahden- ja monenkeskinen keskustelu* teoksessa TAINIO, LIISA (toim.) 1997: *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.

MAYNARD, W. DOUGLAS 2013: *Everyone and no one to turn to: Intellectual Roots and Contexts for Conversation analysis* teoksessa SIDNELL, JACK, STYVERS, TANYA (toim.) 2013: *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, Iso-Britannia: Wiley-Blackwell.

MONDADA, LORENZA 2013: *The Conversation Analytic approach to data collection* teoksessa SIDNELL, JACK, STYVERS, TANYA (toim.) 2013: *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, Iso-Britannia: Wiley-Blackwell.

NIEMELÄ, NINA 2008: *Interaktion i helklass under ett tema i språkbad*. Acta wasaensia nr 194, Språkvetenskap 39. Vaasa: Vaasan yliopisto.

NIEMI, JARKKO 2015: *Myönnyttelyn käytänteitä: Erimielisyys ja yhteisymmärryksen rakentaminen vuorovaikutuksessa*. Väitöskirjatutkimus. Helsingin yliopisto.

PATRIKAINEN, SANNA – Auli Toom 2004: Stimulated recall – opettajan interaktiivisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. – Pertti Kansanen & Kari

Uusikylä (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* s. 239–260. Jyväskylä: PS-kustannus.

RAEVAARA, LIISA 1997: *Vierusparit – Esimerkkinä kysymys ja vastaus* teoksessa TAINIO, LIISA (toim.) 1997: *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.

RAEVAARA, LIISA – Markku Haakana – Johanna Ruusuvuori (toim.) 2001: *Institutionaalinen vuorovaikutus – Keskustelunanalyttisia tutkimuksia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

RAEVAARA, LIISA – Marja-Leena Sorjonen (toim.) 2006: *Arjen asiointia: Keskustelua Kelan tiskin äärellä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

ROSSI, GIOVANNI 2015: *The request system in Italian interaction*. Nijmegen, Alankomaat: Impskamp drukkers.

RUUSUVUORI, JOHANNA 2000: *Control in the medical consultation: practices of giving the reason for the visit in primary health care*. Väitöskirjatutkimus. Tampere: Tampereen yliopisto.

SACKS, HARVEY – Emanuel Schegloff 1973: *Opening up closings*. *Semiotica* 8, s. 289-327.

SACKS, HARVEY – Emanuel Schegloff – Gail Jefferson 1974: *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*. *Language* 50 s. 696-735

SCHEGLOFF, EMANUEL – Harvey Sacks –Gail Jeffersson 1977: *The preference for self-correction in the organization of repair in conversation*. Language 53, s. 361-382.

SEEDHOUSE, PAUL 2004: *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysisperspective*. Malden, Massachusetts, Yhdysvallat: Blackwell.

SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1997: *Osallistumiskehikko* teoksessa TAINIO, LIISA (toim.) 1997: *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.

SIDNELL, JACK 2013: *Basic Conversation Analytic Methods* teoksessa SIDNELL, JACK, STYVERS, TANYA (toim.) 2013: *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, Iso-Britannia: Wiley-Blackwell.

SOMISKA, OUTI 2010: *Eläinlääkärin pehmeät direktiivit*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

SORJONEN, MARJA-LEENA 1989: *Vuoronalkuiset konnektorit: Mutta* teoksessa HAKULINEN, AULI (toim.) 1989: *Kieli 4. Suomalaisen keskustelun keinoja I*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos: Helsinki.

SORJONEN, MARJA-LEENA – Kari Eskola, Anssi Peräkylä (toim.) 2001: *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Vastapaino: Tampere.

SORJONEN, MARJA-LEENA – Liisa Raevaara 2001b: *Lääkärin kysymykset ja potilaan vastaukset* teoksessa SORJONEN, MARJA-LEENA – Kari Eskola, Anssi Peräkylä (toim.) 2001: *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Vastapaino: Tampere.

STEVANOVIC, MELISA 2013: *Deontic rights in interaction: A conversation analytic study on authority and cooperation*. Väitöskirjatutkimus. Helsingin yliopisto.

STIVERS, TANYA 2010: *An overview of the question response system in American English*. Journal of pragmatics 42.

STIVERS, TANYA 2013: *Sequence organization* teoksessa SIDNELL, JACK, STYVERS, TANYA (toim.) 2013: *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, Iso-Britannia: Wiley-Blackwell.

SVINHUFVUD, KIMMO 2015: *Participation in the master's thesis seminar: Exploring the lack of discussion*. Learning, culture and social interaction 5, s. 66-83.

TAINIO, LIISA 1997 (toim.): *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.

TAINIO, LIISA (toim.) 2007: *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.

Liite 1: Litterointimerkit

1. SÄVELKULKU

Prosodisen kokonaisuuden lopussa:

. laskeva intonaatio
 , tasainen intonaatio
 ? nouseva intonaatio

Prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa:

↑ seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
 ↓ seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
 heti (alleviivaus) painotus tai sävelkorkeuden nousu
 muualla kuin sanan lopussa

2. PÄÄLLEKKÄISYYDET JA TAUOT

[päällekkäispuhunnan alku
] päällekkäispuhunnan loppu
 (.) mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
 (0.4) mikrotaukoa pitempi tauko; pituus on ilmoitettu
 sekunnin kymmenesosina
 = kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

3. PUHENOPEUS JA ÄÄNEN VOIMAKKUUS

> < (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
 < > (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
 e::i (kaksoispisteet) äänteen venytys
 ° ° ympäristöä vaimeampaa puhetta
 AHA (isot kirjaimet) äänen voimistaminen

4. HENGITYS

.hhh sisäänhengitys; yksi h-kirjain vastaa 0.1
 sekuntia
 hhh uloshengitys
 .joo (piste sanan edessä) sana lausuttu
 sisäänhengittäen

5. NAURU

he he naurua
 s(h)ana suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa
 uloshengitystä, useimmiten kyse nauraen
 lausutusta sanasta
 £ £ hymyillen sanottu sana tai jakso

6. MUUTA

nariseva ääni
@ @ äänen laadun muutos
si- (tavuviiva) sana jää kesken
s'tä (rivinylinen pilkku) vokaalin kato
kiva (lihavointi) voimakkaasti äännetty klusiili
(tai) sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu jakso
tai puhuja
(--) sana, josta ei ole saatu selvää
(---) pitempi jakso, josta ei ole saatu selvää
(()) kaksoissulkeiden sisällä litteroijan
kommentteja ja selityksiä tilanteesta